التفكير الإبداعي
والمتغيرات النفسية والاجتماعية
لدى الطلبة الموهوبين

د. خالد بن محمد بن محمود الرابغي

التفكير الإبداعي
والمتغيرات النفسية والاجتماعية
لدى الطلبة الموهوبين

رقم التصنيف: 371.95

المؤلف ومن هو في حكمه: د. خالد بن محمد الرابغي

عنوان الكتاب: التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين

رقم الإيـــــداع: (2012/12/4736)

الترقيم الدولي: ISBN: 978-9957-90-033-5

الموضوع الرئيسي: التفكير/ الإبداعية/ الطلاب الموهوبون

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

2013 م

مركز ديبونو لتعليم التفكير

عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

عضو اتحاد الناشرين العرب

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمركز ديبونو لتعليم التفكير، ولا يجوز إنتاج أي جزء من هذه المادة أو تخزينه على أي جهاز أو وسيلة تخزين أو نقله بأي شكل أو وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية أو بالنسخ والتصوير أو بالتسجيل وأي طريقة أخرى إلا بموافقة خطية مسبقة من مركز ديبونو لتعليم التفكير.

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركز ديبونو لتعليم التفكير

عمّان- شارع الملكة رانيا- مجمع العيد التجاري - مبنى 320- ط4

هاتف: 962-6-5337003 / 962-6-5337029

فاكس: 962-6-5337007

ص. ب: 831 الجبيهة 11941 المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail: info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo

التفكير الإبداعي
والمتغيرات النفسية والاجتماعية
لدى الطلبة الموهوبين

تأليف

د. خالد بن محمد بن محمود الرابغي

الناشر

مركز ديبونو لتعليم التفكير

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ {190/3} الَّذِينَ يَذْكُرُونَ الـلـه قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ {191/3} ﴾

صدق الـلـه العظيم

(سورة آل عمران: 190-191)

الإهداء

إلى من أنار طريق حياتي والدي:
الذي افتقدته، في وقت كنت محتاج له....
رحمه الـلـه وأسكنه فسيح جناته..

إلى والدتي وأخواتي:
أطال الـلـه في أعمارهم وألبسهم ثياب العافية..

إلى زوجتي وأبنائي:
حفظهم الـلـه، الذين تحملوني وصبروا على انشغالي...

إلى كل عزيز على قلبي:
أشكرك على كل ما قدمته لي....

المؤلف

المحتويات

المقدمة ---------- 11

مصطلحات ---------- 19

الفصل الأول: الموهبة والموهوب ---------- **25**

مقدمــة ---------- 27

رعاية الموهوبين عبر التاريخ ---------- 30

مفهوم الموهبة ---------- 32

تطور مفهوم الموهبة ---------- 32

تعريف الموهوب ---------- 39

خصائص الموهوبين ---------- 45

1- الخصائص الجسمية ---------- 46

2- الخصائص العقلية ---------- 46

3- الخصائص الانفعالية ---------- 47

4- الخصائص الاجتماعية ---------- 48

5- الخصائص الشخصية ---------- 49

حاجات الموهوبين ومشكلاتهم الإرشادية ---------- 50

أولاً: المشكلات البيئة والأسرية ---------- 51

ثانياً: المشكلات المدرسية ---------- 52

ثالثاً: المشكلات الشخصية ---------- 53

الفصل الثاني: الإبداع 55
مقدمة 57
التفكير الإبداعي 62
مراحل عملية الإبداع 66
أولاً: مرحلة الإعداد 66
ثانياً: مرحلة الاحتضان 67
ثالثاُ: مرحلة الإلهام أو الإشراق 67
رابعا: مرحلة التحقق 67
قدرات التفكير الإبداعي 68
الطلاقـة 68
المرونـة 70
الأصالـة 71
الإفاضة أو الإضافات والتفاصيل 72
الحساسية للمشكلات 72
نظريات الإبداع 73
مقومات الإبداع 85
أولاً: الذكاء 85
ثانياً: الدافعية 86
ثالثاً: الناحية الاجتماعية 87
رابعاً: الخيال الإبداعي 87
خامساً: المثابرة 88
سمات وخصائص المبدعين 88
أولاً: الخصائص المعرفية 89
ثانياً: خصائص الشخصية والدافعية 90
ثالثاً: الخصائص التطورية 90

قياس الإبداع ---- 93
الاختبارات المقننة ---- 94
الملاحظة ---- 102
التقدير الذاتي ---- 103
الحقائب ---- 103
الاستنتاج ---- 104
معوقات الإبداع ---- 104
أولاً: المعوقات الشخصية ---- 104
ثانياً: معوقات خاصة بالأسرة ---- 105
ثالثاً: معوقات خاصة بالمدرسة ---- 107
رابعاً: معوقات خاصة بالمجتمع ---- 108
خامساً: معوقات بيئية ---- 109

الفصل الثالث: الصحة النفسية ---- 115
مقدمة ---- 117
مفهوم الصحة النفسية ---- 118
مظاهر الصحة النفسية ---- 120
التكامل النفسي ---- 120
التوافق النفسي ---- 121
الاتزان الانفعالي ---- 121
ضبط النفس والتحكم بالذات ---- 121
رضا الفرد عن ذاته ---- 122
الشعور الايجابي بالسعادة مع النفس ---- 123
التنشئة الاجتماعية ودورها في الصحة النفسية ---- 125

الفصل الرابع: الثقة بالنفس ---- **127**
مفهوم الثقة بالنفس ---- 130
مظاهر الثقة بالنفس ---- 132
مقومات الثقة بالنفس ---- 134
معوقات الثقة بالنفس ---- 137
الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي ---- 140
التربية والثقة بالنفس ---- 142

الفصل الخامس: التنشئة الاجتماعية ---- **145**
مقدمــة ---- 147
أهداف التنشئة الاجتماعية ---- 148
أساليب التنشئة الاجتماعية ---- 149
المستوى الاقتصادي والاجتماعي ---- 152

الفصل السادس: المقاييس ---- **157**
أولاً: مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ---- 159
ثانياً: مقياس الثقة بالنفس ---- 162
ثالثاً: مقياس العلاقات الأسرية. ---- 167
مقياس التصحيح ---- 174

المراجــع ---- **181**
المراجع العربية ---- 181
المراجع الأجنبية ---- 193

مقدمة

شهدت المجتمعات البشرية عبر تاريخها الطويل حركات فكرية متعاقبة تهدف إلى تحرير الإنسان وحمايته وضمان إنسانيته، فبُذلت الكثير من الجهود التربوية لتنشيط حركة العقل من خلال المبادئ التربوية التي تساعد الإنسان في إعداد نفسه.

وللتربية الحديثة دور كبير في بناء الإنسان وتنمية قدراته حتى أصبح هو الهدف الرئيس للعملية التعليمية في أي دولة من دول العالم المتقدم، وأصبح يقاس مقدار تقدم أي دولة بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبناءها والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التفاعل الايجابي مع متغيرات العصر (Ross,1998).

واستثمار الإنسان لا يعني تعليمه فقط لمهارات التعليم الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، أو تزويده ببعض المعارف من فروع العلم والمعرفة، بل أصبح التحدي الحقيقي للتربويين يتمثل في تعليم الإنسان مهارات مهمة لتفعيل دوره الاجتماعي كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتدريبه على زرع الثقة بنفسه لمواجهة الصعوبات التي تواجهه مهما كان حجمها (جمال الدين، عبد السميع، 1997).

وفي ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم حالياً وما

يرافقه من نتائج وتغيرات اجتماعية وتربوية واقتصادية فإن الكشف عن الإبداع واستثماره يعد من أهم الأهداف التي يجب أن تسعى إليها النظم التربوية في الأمم إذا أرادت مواكبة هذا التقدم (كنعان،2004).

لقد أصبحت عملية تنمية القدرة الإبداعية لدى الأفراد قوة اقتصادية رئيسة في القرن الحادي والعشرين وأصبحت جزءاً هاماً وحيوياً في حياتهم اليومية، فالإبداع ضرورة حتمية لتمكن الفرد من الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات غير المألوفة التي بدأت بالانتشار والظهور في المجتمعات والتي يعتبر التغير سمة رئيسة لها. فأفراد المجتمع في حاجة إلى التفكير بشكل إبداعي لتصبح النفس أكثر قدرة على الاستجابة للظروف المتغيرة التي تواجه الفرد بطريقة مرنة وفعالة لتحقيق التناغم والتوازن والنجاح الشخصي لكل فرد من أفراد المجتمع.

ومن هذا المنطلق فإن انطلاق أي حضارة يعتمد في جوهرها على جهد الإنسان ونشاطه وفكره وإبداعه، فمن هنا كانت التربية الحديثة ضرورة تعمل على تنمية شخصية الفرد إلى أقصى درجة تسمح بها استعداداته وقدراته لتصبح شخصية فاعلة ومبدعة تتحمل ما يسند إليها من أعمال في مواجهة المشكلات التي تعترض طريقها، من ثم التوصل إلى حلول لها من خلال قدرته على الاعتماد على نفسه، وإن وصل هذا الفرد إلى ذلك فإن هذا يكون دليلاً على ظهور ثقته بنفسه، وهذا يدل على أن الثقة بالنفس تتمركز بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة المختلفة.

وتعتبر الثقة بالنفس من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي وبذل الجهود لمكافحة الصعاب من أجل تحقيق النجاح، لأن هذه الثقة هي سمة من السمات الانفعالية الهامة التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها.

وحيث أن الثقة بالنفس شرطاً أساسياً ومهماً في تقدم العلوم والتكنولوجيا وهي تساعد الفرد في تنمية التفكير العلمي لديه من أجل مواكبة ثورة المعرفة التي يعيشها العالم في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي فإن الفرد إذا بدأ بأي عمل إبداعي وهو مفتقد للثقة بنفسه فإنه عندئذ لا يستطيع أن ينهض بما دأب على القيام به من أعمال، أو ما ينجزه من مهام (العضايلة , 1996).

وقد توصلت دراسات جيست وهامرك (Gesit&Hamrick.1983) إلى الارتباط الموجب بين الثقة بالنفس وحسن التوافق والصحة النفسية. فيما أكدت العديد من الدراسات على أهمية بناء وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل منذ مراحل الطفولة المبكرة كدراسة بانكر(Bunker,1991).

وبما أن النظم التربوية جميعها تتفق على أهمية الأسرة في تربية أبناءها، وعلى دورها الكبير في ذلك، لأنها تعد هي المؤسسة التربوية الأولى والمؤثرة في تربية الطفل وتكوين شخصيته المستقبلية، فالفرد يقضي سنوات عمره الأولى في كنف أسرته فإن بداية خبراته وعلاقاته الاجتماعية تبدأ مع أفراد أسرته، كما يتبنى الوالدان في تنشئة ومعاملة أبنائهم أساليب لها تأثيرات متباينة عليهم وعلى نموهم النفسي والاجتماعي والانفعالي بما يؤثر فيما بعد سلباً أو إيجاباً عليهم (إسماعيل, 1993).

كما تلعب الأسرة دوراً مهماً في حياة أبنها الموهوب وفي تشكيل شخصيته لأن الكثير من مظاهر التوافق أو عدم التوافق التي تظهر في سلوك الأفراد وفي تحقق نجاحه أو فشله في الحياة يمكن إسنادها إلى أساليب المعاملة الوالدية وإلى نوع العلاقات الأسرية التي تسود بين أفراد الأسرة، فالجو العام داخل الأسرة ونوع العلاقات القائمة بين أفرادها لها دور فعال في قدرة الموهوب على التوافق والتكيف في المواقف المختلفة التي يواجهها في حياته داخل أسرته (السمادوني , 1990).

ويؤكد إبراهيم (1985) على أهمية أساليب المعاملة الوالدية في حياة الأبناء التي تهتم بها الأسرة والتي من شأنها أن تنمي قدرات ومهارات الأبناء المختلفة إذا

تم التدريب على الاستقلال والثقة بالنفس.

والأسرة لها تأثير كبير في شخصية طفلها من حيث نوع العلاقات السائدة بين الأبوين وبينهما وبين الأطفال، فالطفل يتفاعل مع مجتمع الدراسة أكثر من تفاعله مع أي مجتمع آخر خصوصاً في السنوات الأولى من حياته، وأن فكرة الطفل عن ذاته في بادئ الأمر تكون من علاقاته بأسرته فحين يرى نفسه محبوباً أو مرغوباً أو منبوذاً ثم ينشأ راضياً عن نفسه أو ساخطاً عليها فإن حياته النفسية تسودها الكثير من التوترات والصراعات التي تتميز بمشاعر الضيق والشعور بالذنب والنقص والضجر. بهذا فإن الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في تنشئة أطفالها هو الذي من شانه أن يساعد على توافق الأبناء أو عدم توافقهم مع بعضهم البعض (جرجس, 1995).

وهذا الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في تنشئتها لطفلها لابد أن لا يصل إلى حد الإفراط لأن المبالغة في إخضاع الفرد للضغوط قد يؤدي به إلى التقيد بحدود هذه التنشئة والتي من الممكن أن تصل إلى الجمود. ومن جهة أخرى فإن التراخي في عملية التنشئة الاجتماعية والمغالاة في الفردية قد ينتهي بالفرد إلى اعتماده على الآخرين وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم. أي أن الإفراط في التنشئة والتراخي بها قد يؤدي إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده الزائد على الآخرين (Danziger.1971).

فمع إجماع العديد من الدراسات على أهمية دور الأسرة وأثرها في تنشئة الأبناء وحرصها على إبراز هذا الدور باعتبارها صاحبة الاتجاه الرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة، من خلال ما تتركه من بصمات واضحة على شخصية أبنائها، بل وتؤكد الدراسات على أهمية دورها الجوهري بالنسبة لطفلها في سنواته الأولى.

وقد أثارت ظاهرة الإبداع اهتمام الكثيرين من التربويين والباحثين في المجتمعات المختلفة خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، الذي يتميز بالتغير السريع في جوانب الحياة المتعددة. فمع بداية الخمسينات من القرن العشرين ظهر الاتجاه العلمي لدراسة الإبداع بعد الخطاب الذي ألقاه جيلفورد عام 1950 Guilford أمام

الجمعية الأمريكية لعلم النفس حين أشار فيه إلى الإهمال الذي يتعرض له موضوع الإبداع مستنداً في ذلك إلى البيانات الإحصائية (في: أمير خان، 1992).

ونتيجة لإخضاع موضوع الإبداع للبحث العلمي فقد توفرت أدلة جديدة تؤيد القول بأن الإبداع شكل من أشكال السلوك الذي يمكن اكتسابه وتنميته، وأن المبدع إنسان كغيره من البشر تهيأت له الظروف لينمي ويظهر إبداعه، وبناء على هذه الأدلة أصبح الاهتمام بالإبداع ضرورة حتمية في العديد من الدول المتقدمة نظراً لاهتمامها بتقدم الإنسان، لأن الإنسان في حاجة ملحة إلى حلول مبتكرة يواجه بها المشكلات المتعددة في حياته.

وهذا الاهتمام العلمي بالإبداع وتنميته أتسع نطاقه خلال الستينات حيث أصبح من المجالات التي تحظى بقدر كبير من الدراسة في الجامعات ومراكز الأبحاث العلمية والقطاع الخاص خاصة في الدول المتقدمة (الشافعي، 1992).

فنحن نعيش في عصر تتدفق فيه المعلومات من كل صوب، فلا نجد يوماً يمر إلا ونجد هناك اختراعاً أو ابتكاراً جديداً ظهر، مما جعل الدول تعيش صراعاً تكنولوجياً مستمراً لاستثمار طاقات أبناءها البشرية إلى أقصى درجة ممكنة، وهذا الاستثمار للطاقات بات أمراً لا يمكن تجاهله حيث أنه يبدأ بثقة الفرد بنفسه وتعزيز هذه الثقة على طاقته من خلال بناءه وفق منظور تربوي مكتمل لمساعدته على النمو المتوازن وتحرير طاقاته الإبداعية لمواجهة مشكلات الحياة بمختلف مصادرها، مما جعل أمام الأسرة وهي اللبنة الأولى في تكوين هذا الفرد دوراً أساسياً في توفير أنماط جديدة من السلوك تعززها في أبناءها. فالطفل من خلال تفاعله مع والديه يمكنه أن يكتسب العادات الخاصة بالرعاية والعلاقات الاجتماعية وإدراك واقع العالم من حوله، حيث أنه ومن خلال إخضاعه لرغبات ومقتضيات الطاعة والامتثال من الأسرة، فإن هذا الأسلوب يظل ملازمه في تفاعله مع السلطات الخارجية التي تواجهه كسلطات المدرسة أو الهيئات وغيرها، كما أن هذه الطريقة تمكن الفرد من إدراك ما يحيط به من قوى مادية يكون لها أكبر الأثر في تشكيل

اهتماماته المستقبلية واتجاهاته نحو العلم والفنون (حسانين، 1994).

فالكيان الأسري ذا أهمية بالغة في التنظيم الاجتماعي والتماسك الأسري من خلال تشكيل وبناء شخصيات أفرادها، لأن الأثر الناتج من هذا السلوك في الحياة الاجتماعية لأفراد الأسرة يأتي نتيجة لما يلقونه من معاملة، ولما يحدث لهم من تطبيق اجتماعي داخل أسرهم (منصور، 1987).

فمع الدور الكبير التي تقوم به الأسرة في العلاقات الاجتماعية لأفرادها فإنها كذلك تقوم بدور مهم في مجال الاستثارة والإرشاد والإشراف على الأنشطة الثقافية والتي من خلالها تساعد على التوسع العقلي والإدراكي للطفل في إثراء خبراته وتنوع اهتماماته.

وهذا ما أكدته Hurlock عندما بينت أهمية الأسرة في تربية الطفل، وأن عملية التربية من المحددات الأساسية لشخص الطفل فيما بعد، كما تؤكد على أن للعلاقات الأسرية آثاراً مهمة على حياة الطفل وسلوكه وتوافقه ونجاحه في حياة الكبار، وهكذا فلا تقتصر أهمية الأسرة على الفرد في مرحلة الطفولة فحسب، بل تتعدى هذه المرحلة إلى ما بعدها من مراحل كما في مرحلة المراهقة حيث تلعب الأسرة في هذه المرحلة دوراً مهماً في حياة طفلها أثناء مروره بها (في: جبريل، 1989).

وفي دراسة لدوروا وفيميان (Daururq&Fimian,1988) تبين وجود عوامل كالمهارات والقدرات المعرفية التي يتميز بها من يتمتعون بقدرات عقلية عالية كالموهوبين الذين يتأثرون بدرجة عالية بالضغوط التي تنشأ من البيئة المحيطة بهم، فعندما يقع الفرد تحت تأثير هذه الضغوط لفترة زمنية قصيرة أو طويلة فإن درجة تحكمه مقاومته بها تكون مؤشراً لكفاءته أو عدم كفاءته، وبذلك تكون النتيجة عدم قدرتهم على مقاومة تلك الضغوط داخل أسرته، ومن الممكن أن تظهر له بعض المشكلات الانفعالية وبعض الاضطرابات الجسمية (السيد، وآخرون، 1990).

ويـــرى جلاجـــر(Gallager,1975) وبزبـــرج (Weisrberg,1961) مـــن أن أسر الأطفال (الموهوبين) لا تميلون إلى التماسك الأسري، ولا تتمتعون بالعلاقات الدافئـة، لأنهم يجهلون التعامل مع هؤلاء الأطفال، وهذا ما لاحظـه روز (Ross,1964) مـن أن سـلوك الآبـاء في تنشـئة أطفـالهم الموهـوبين يعتمـد عـادة عـلى نمـوذج الطفـل العادي، فعندما يسلك الطفل الموهوب أسلوباً يختلف عن أسلوب الطفـل العـادي فإن الوالدين غالباً ما يواجهان أوقاتاً عصيبة في التعايش معه (في: حديد، 1985).

كما أن الطفل الموهوب قد يشعر والديه بعدم الكفاية، وذلك قد يحدث مـن خلال شـعور الوالـدين بـأنهما غـير مسـتعدين لتقـديم الـدعم الاجتماعـي للطفـل المختلف لديهم بريد جز(Bridges,1973)، أو قد يشعران بعدم المقدرة على تـوفير المصادر التربويـة أو الإثـارة اللازمـة لمسـاعدة الطفـل الموهـوب عـلى تطـوير ذاتـه وتنمية قدراته الإبداعية (في: السرطاوي، 1992)

مصطلحات

الإبداع Creative:

تعني كلمة الإبداع في اللغة الإنشاء والابتداء، والإحداث، وفي لسان العرب يقول ابن منظور: «بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه أي أنشأه وبدأه، والبديع أو البدع هو الشيء الذي يكون أولاً» (عبد العال، 2005).

يعرف تورانس Torrance (1993) الإبداع بأنّه «عملية الشعور للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين» (في: جروان، 2002، ص: 22).

التفكير الإبداعي Creative Thinking:

يعرف تورانس التفكير الإبداعي بأنه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه الوعي بجوانب الاختلال وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات، ووضع الفرضيات وتخمين الحلول المناسبة واختبار هذه الفرضيات ومراجعتها وتعديلها

وإعادة اختبارها في ضوء المعطيات المتوافرة، وأخيراً عـرض النتـائج (في: أبـو جـادو، 2004).

ولقد حدد تورانس التفكير الإبداعي بأربع قدرات رئيسية هي:

- الطلاقة Fluency: وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار.
- المرونـة Flexibility: وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوعـة أو اسـتخدام طـرق مختلفة.
- الأصـــالة Originality: وهي القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة.
- التفاصيل Elaboration: وهي القدرة على إتمام وإتقان التفاصيل في النواقص.

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي Creative Thinking:

- التفكير الإبداعي: هو مجموعة من القدرات العقلية التي يمكن التعـرف عليهـا وقياسها بواسطة اختبارات معدة لذلك وتتمثل في:
- الطلاقة: وهي مجموع الدرجات التي يتحصـل عليهـا الفـرد عـن كـل اسـتجابة يقوم بها في جميع أنشطة الاختبار التي تقيس الطلاقة.
- المرونة: وهي مجموع الدرجات التـي يتحصـل عليهـا الفـرد عـن كـل اسـتجابة مختلفة عن غيرها من حيث النوع في الأنشطة التي تقيس المرونة.
- الأصالة: وهي مجموع الدرجات التي يتحصـل عليهـا الفـرد مـن إتيانـه بفكـرة جديدة لم تخطر على بال أحد من زملائه أثناء تطبيق الاختبار.
- التفاصيل: هي مجموع الدرجات التـي يحصـل عليهـا الفـرد في كـل توضـيح أو تفصيل لكل استجابة يقوم بها في جميع أنشطة الاختبار.

المتغير النفسي:

ويتمثل في الثقة بالنفس (Self - Confidence): وهي سمة شخصية يشعر معهـا الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهـة العقـاب والظـروف المختلفـة مسـتخدماً أقصى مـا

تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي (القواسمة، الفرح، 1996).

التعريف الإجرائي للثقة بالنفس Self- Confidence:

الثقة بالنفس: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية (القواسمة، والفرح،1996).

المتغيرات الاجتماعية وهي:

أولاً : العلاقات الأسرية:

وهي شبكة من العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تربط بين أفراد الأسرة وتكون هذه العلاقة متمثلة في طبيعة العلاقة بين الوالدين، ثم علاقة كل فرد من أفراد الأسرة بالآخرين، وتوقعاته منهم، كذلك فهم كل فرد في الأسرة لحقوقه وواجباته والتزاماته نحو الكيان الأسري ونحو أفرادها كأعضاء في كيان واحد (كفافي، توفيق، 1996).

وتتمثل هذه العلاقات بالإبعاد التالية:

التنظيم والتماسك الأسري:

وهو درجة اهتمام الأسرة بالتنظيم والتخطيط لأنشطتها المختلفة ومدى وضوح القواعد السلوكية والأدوار والمسئوليات، ومدى ارتباط أعضاء الأسرة ببعضهم ومدى استعداد كل فرد في الأسرة لمساعدة وتعضيد الأعضاء الآخرين (عبد الرحيم، الفقي، 1980).

طبيعة التفاعل الأسري:

وهو طبيعة العلاقات الأسرية التفاعلية بين أفراد الأسرة كمبادرة كل فرد

للقيام بأعمال مطلوبة منه ومدى إفصاح كل فرد بمشاعره للأفراد الآخرين في الأسرة ومدى اهتمام كل فرد بالآخرين (المرجع السابق).

التوجيه الترويحي الثقافي:

مدى تشجيع الأسرة لأعضائها على المشاركة بطريقة ايجابية وفعالة في الأشكال المختلفة للأنشطة الترويحية والعقلية والثقافية (المرجع السابق).

التعريف الإجرائي للعلاقات الأسرية:

العلاقات الأسرية: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس العلاقات الأسرية بأبعاده الثلاثة: التنظيم والتماسك الأسري، طبيعة التفاعل الأسري، التوجيه الترويحي والثقافي.

ثانياً: المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة عوامل عديدة منها المستوى التعليمي لجميع الأفراد، والمستوى المهني للوالدين، ومستوى السكني وملكيته أو كونه مستأجر، وكذلك عدد أفراد الأسرة، والكثافة السكانية في المنزل، والدخل الشهري، ووجود أنشطة وأماكن يمكن للفرد فيها من قضاء بعض وقته بها كالتنزه، وبالإضافة إلى كيفية قضاء وقت الفراغ والاندماج العائلي والمشاركة العامة بين أفراد الأسرة (أشكناني,1999).

التعريف الإجرائي للمستوى الاقتصادي الاجتماعي:

المستوى الاقتصادي والاجتماعي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والمستخدم في الدراسة الحالية.

الموهوب:

هو الذي يتوافر لديه استعداد قدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه

في مجال أو أكثر من مجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر لهم بشكل متكامل. (النافع وآخرون، 1418 هـ).

التعريف الإجرائي للموهوب:

الموهوبون: هم الطلبة (ذكور - إناث) الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 - 14 سنة، وهم بالصفوف: الخامس الابتدائي، والسادس الابتدائي، الأول المتوسط. الذين طبقت عليهم مقاييس الكشف عن الموهوبين المقننة على البيئة السعودية من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. وهي: مقياس القدرات العقلية، ومقياس التفكير الإبداعي(تورانس) الشكل الصوري والذي يطلق عليه بالشكل (ب).

الفصل الأول

الموهبـة والموهوب

يحتوي هذا الفصل على

- مقدمة
- مبررات الاهتمام برعاية الموهوبين
- رعاية الموهوبين عبر التاريخ
- مفهوم الموهبة
- تطور مفهوم الموهبة
- تعريف الموهوب
- خصائص الموهبـة

الفصل الأول

الموهبـة والموهـوب

مقدمة:

منذ بداية البشرية حرصت المجتمعات أن تقدم لأبنائها أكبر قـدر ممكـن مـن الرعاية والاهتمام لتضمن لنفسها مكاناً مرموقاً ولائقـاً في ميـادين التقـدم المختلفـة حيث أدركت هذه المجتمعـات أن هنـاك عـدد مـن أبنائهـا وبناتهـا يتميـزون عـن غيرهم في تفكيرهم وقيادتهم للمجتمع، واعتبرت المجتمعات مثل هؤلاء الأبناء هـم من يعول عليهم في النهوض بفكر الأمة وبناء نهضتها وتقـدمها، فهـم يمثلـون ثـروة وطنية في غاية الأهميـة، ومـن واجـب المجتمـع عـدم تبديـدها بـالإهمال وانعـدام الرعاية بل أن المجتمـع مطالـب باسـتثمار هـؤلاء الأبنـاء حتـى يسـهموا في تنميتـه وضمان أمنـه واسـتقراره ومسـتقبله، وهـذه النخبـة مـن أبنـاء المجتمـع عرفـت في أدبيات التربية باسم «الموهوبين أو المبدعين أو المبتكرين».

وتعد الموهبة الإنسانية من أعظم وأهم ثروات التـي لا يمكـن تعويضـها في أي مجتمع ويتضح لنا من ذلك أن المجتمعات التي استطاعت أن تكشـف عـن أبنائهـا

الموهوبين، وقامت برعايتهم، واستثمرت ما لديهم من مواهب وقـدرات وإبـداعات هي التي قادت وسيطرت وتقدمت على المجتمعات الأخرى.

فمنذ أقدم العصور أبدت بعض المجتمعات اهتماماً بـالأفراد الـذين يمتلكـون قدرات استثنائية رفيعة في ميدان أو آخر من ميـادين النشـاط الإنسـاني، واسـتمرت هذه المجتمعات عـلى مـر العصـور تفتخـر بأبنائهـا المـبرزين في مجـالات الحـروب والكشوف الجغرافيـة والألعـاب الرياضـية والفنـون والأدب والاكتشـافات العلميـة والإدارة وغيرها. ففي حوالي عام (2200 قبل الميلاد) طور الصينيون نظاماً مقنناً من الاختبارات التنافسـية لاختيـار الأشـخاص البـارزين لتعيـنهم أو تقليـدهم مناصـب قيادية في المراكز الحكومية (جروان، 1998).

كما أكد أفلاطون في العصر اليوناني (347 – 429 ق.م) مـن خـلال جمهوريتـه الفاضلة على ضرورة الكشف عن الذين يتمتعون بذكاء رفيع عـن الـذين يتمتعـون بذكاء عادي، وفسر ذلك من حيث أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية والشخصـية من خلال نظريته القائلة بأن الناس خلقوا من معـادن مختلفـة، وأطلـق عـدد مـن المصطلحات على من يتميـزون بصـفات الـذكاء العـالي. فالرجـل الـذهبي يجـب أن يوجه لدراسة موضوعات في الفلسفة والعلوم وما وراء الطبيعة لأن هـذه الموضـوعات تتجاوز قدرات الأفراد من الفئات الأخرى، والتي يطلق عليهـا مصـطلحات كالرجـل الفولاذي والرجل النحاسي ليصبحوا جنوداً أو حرفيين (المرجع السابق).

ويعد القرن العشرين نقطـة تحـول وانطـلاق كبـيرة في مجـال رعايـة الموهبـة والموهوبين حيث أحتل موضوع الموهوبين اهتماما متزايداً في عدد مـن دول العـالم أخذ مفهـوم الموهبـة في التوسـع، وصـاحب ذلـك التوسـع تطـور ملمـوس في طـرق اكتشاف الموهوبين وأساليب وأنواع الخدمات التـي تقـدم لرعـايتهم. وتشـكلت لـه العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، مما أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلـة الاهـتمام بهـذه الفئـة مـن خـلال انعقـاد المـؤتمرات والنـدوات واللقاءات العلمية المختلفة (المرجع السابق).

مبررات الاهتمام برعاية الموهوبين:

يعتقد البعض أن الموهوبين ليسوا بحاجة إلى اهتمام ورعاية تربوية وإرشادية تقدم لهم نظراً لكونهم أذكياء أو مبدعين أو قادرين على التعلم والنجاح بمفردهم، ويستطيعون حل كل ما يعترضهم من مشاكل بأنفسهم دون الحاجة إلى مساعدة من الآخرين، فيما يرى البعض الآخر أن هذه الفئة في حاجة إلى رعاية خاصة لإشباع حاجاتهم، مستندين في ذلك على الأسباب أو المبررات التالية:

- من حق كل فرد التعليم تبعاً لقدراته في التعامل مع التحديات المحيطة به، وعلى المدرسة تهيئة الفرص التعليمية المتكافئة لتنمية قدرات الموهوبين إلى أقصى درجة ممكنة.
- إن عدم إشباع حاجات الموهوبين يمثل هدراً للطاقات والمواهب في عدم رعايتهم مما يجعلهم يتخلون عما بداخلهم من مواهب.
- التعليم التقليدي لا يقدر بدرجة كافية المواهب فمعظم الموهوبين يلتحقون بالمدارس ولديهم العديد من المهارات الأساسية، وبعد فترة قصيرة يشعرون بالعزلة لأن المناهج التقليدية لا تفي باحتياجاتهم.
- إن المردود الاقتصادي والاجتماعي لرعاية الموهوبين رعاية سليمة سوف يكون جيداً وفعالاً في المجتمع على المدى البعيد.
- إن إشباع حاجات الموهوبين يعمل على تفاعلهم وانسجامهم مع مجتمعهم وعلى رفاهية أمتهم، وخاصة في مجالات الابتكار بما يفيد في مختلف أمور حياتهم الشخصية والاجتماعية.
- إعطاء الفرصة للموهوبين في التعبير عن مواهبهم وتنميتها يؤدي إلى إحراز نتائج أفضل في التحصيل الدراسي وتنمية الكفاءة (العمر، 1990).

رعاية الموهوبين عبر التاريخ:

إن الاهتمام بالرعاية وجد قديماً قدم الحضارات الإنسـانية كالحضـارة الصـينية والرومانية واليونانية والعصر الجاهلي والعصر الإسلامي، ومما يلاحـظ عـلى طبيعـة الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم في المجتمعـات المختلفـة أن كـل ثقافـة قـد صـبغت مفاهيم الموهبة والتفوق، والإبداع، والعبقرية بمنظورها الخاص تبعـاً للاسـتعدادات والمقدرات التي تحتاج إليها، والقيم التي تحبذها وتزكيها، وأساليب الحياة السائدة فيها(القريطي، 2005، ص 13).

فالصينيون أعطوا مثلاً رائعاً لرعاية الموهوبين الـذين يتميـزون في علـوم الأدب والقيادة والخيال والأصالة الفكرية، والذين تم اختيارهم من خلال مسح يقـوم بـه مختصون في مجالاتهم، والذين بدورهم يقومون برفع أسـماء المرشـحين للإمبراطـور ليقوم بنفسه باختبارهم، واختيار أفضلهم ليتم تعينهم في البلاط الملـكي ويتفرغـون للتأليف والكتابة وتخصص لهم مخصصات مالية عالية وميزات رفيعـة لا يـنعم بهـا الآخرون (Clark , 2006).

أما الرومانيون فقد اهتموا بانتقاء الموهوبين من أبناء المجتمع بهـدف تقـديم رعاية خاصة تتمثل في برامج تدريبية في مجالات القانون والسياسة والاسـتراتيجيات العسكرية لتمكننهم من فنون القتال والعمران بغرض التوسع في رقعة الإمبراطورية.

ويعد اليونـانيون مـن الـذين اهتمـوا بـالفروق الفرديـة في القـدرات العقليـة والخصائص الشخصية فيما يتعلـق باسـتقطاب الأفـراد في ميـادين العمـل المختلفـة وذلك لتكوين مجتمع يوناني مثالي، وهذا ما أكده أفلاطـون في جمهوريتـه الفاضـلة حين صنف الأفراد كمعادن مختلفة القيم، فهناك أشخاص مركبون من ذهب وهـم من يتميزون بذكاء عال وهذا النوع من الناس هو الأرفع ويجب أن يوجـه لدراسـة العلوم والفلسفة لكونها تتطلب قدرات عالية، فيما يأتي الصـنف الثـاني مـن النـاس وهـم المركبـون مـن فضـة ليكونـوا أعوانـاً ومسـاعدين للصـنف الأول، فـيما يـأتي

الصنف الثالث والرابع والذين أطلق علـيهم المركبـون مـن نحـاس وفـولاذ ليعملـوا كحرفيين وفلاحين وجند، وعليه فينبغي تشخيص كل طفل عند ولادته للتعرف عـلى معدنه، ومن ثم اختيار أولئك الأطفال النادرين بغض النظر عن معدن آبائهم ليـتم تربيتهم وإعدادهم ليكونوا حكامـاً وحراسـاً لجمهوريتـه الفاضـلة (جـروان، 2002، القريطي، 2005).

أما في العصر الجاهلي وهو عصر ما قبل الإسلام فقد كـان العـرب يحـدد لهـم تاريخ يجتمعون فيه كل عام في سوق عكاظ لعـرض القصـائد الشـعرية مـن خـلال لجنة تحكمية مختصة يأتي إليها الشعراء للإلقاء قصائدهم، والقصائد الفـائزة تأخـذ وتكتب بماء الذهب وتعلق على جدار الكعبة في مكة المكرمة وهذا ما كان يسـمى عند العرب «بالمعلقات» (جروان، 1998).

وفي العصر الإسلامي حرص الرسول الكريم ﷺ على اكتشاف مواهـب أصـحابه مبكراً وتوجيههم كل حسب قدراته، وتشجيعه ﷺ لأصحاب الكفاءات المختلفة عن طريق توفير فرص متكافئة للجميع، فقد قام عليه الصلاة والسلام بتشجيع كل مـن عبد الـلـه بن رواحه وحسان بن ثابت، وأطلق العنان لهم لاستخدام موهبة الشعر في هجاء الكفار والمشركين (الناصر و درويش، 2000).

وفي القـرن السـادس عشر المـيلادي قـام السـلطان العـثماني سـليمان القـانوني بخطوات عظيمة في مجال رعاية الموهوبين، حين اتخذ أهم العوامل التـي سـاعدت على النهوض السريع للإمبراطورية العثمانية في إرساله للوفود في أنحاء الإمبراطورية بحثاً عن الشباب النابهين الذين تبشر إمكاناتهم بمستقبل واعد في مجالات التعلـيم والقوة البدنية، حيـث كـان يمـنح الخـريج بعـد اسـتكمال تعلـيمهم بنجـاح مراكـز مرموقة في القوات المسلحة ودوائر الدولة ومؤسساتها العلمية والفنية (Reynolds & Birch, 1977).

ويعد توجه واهتمام المسلمين باكتشاف الموهوبين والنابهين والمتميزين من

خلال سرعة الحفظ وسلامة التفكير، وقوة الملاحظة وتعليمهم فنون اللغة والأدب والرياضيات والطب والفلسفة والمنطق، وكل هذا جاء من منطلق التوجيه الصريح في أول آية أنزلت على نبي هذه الأمة ﷺ في قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1/96} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2/96} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3/96} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4/96} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ {5/96} ﴾ [سورة العلق، الآيات: 1-5].

مفهوم الموهبة:

يعد مفهوم الموهبة لغوياً كما ورد في المعاجم العربية بأنها العطية للشيء بلا مقابل. وهي كل ما أمكنك الـلـه منه ومنحك إياه، وتعني الاستعداد الفطري لـدى الفرد للتميز والتفرد والبراعة في شيء ما (ابن منظور، 1410هـ ، ص 803).

ويعتـبر مفهـوم الموهبـة مـن المفـاهيم التـي لا يوجـد اتفـاق بـين البـاحثين والمتخصصين على معناه، إنما توجد مفاهيم وتعريفات عديـدة نمـت وتطـورت مـع نمو البحـوث والدراسـات العلميـة وتطورهـا في مجـال التكـوين الـذهني والقيـاس العقلي، وتطور الحياة الاجتماعية والاقتصـادية والتقنيـة خـلال المائـة عـام الأخـيرة (Greenlaw & Mclntosh , 1988).

فمفهـوم الموهبـة Giftedness اتفقـت عليـه العديـد مـن المعـاجم العربيـة والانجليزية من الناحية اللغوية بأنها قدرة استثنائية أو استعداد فطري غـير عـادي لدى الفرد، بينما ترد كلمة Talent إمـا كمرادفـة في المعنـى لكلمـة الموهبـة، وإمـا بمعنى قدرة موروثـة أو مكتسـبة سـواء أكانـت قـدرة عقليـة أم قـدرة بدنيـة(ابـن منظور، 1410هـ).

تطور مفهوم الموهبة:

كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هـي مـا قـام به جالتون Galton عام 1869م من خلال التعـرف عـلى دور الوراثـة في تكـوين الموهبـة والتفوق الذهني، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنهـا:

«القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سـواء في مجـال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة».

إلا أن هـذا المصـطلح اختفـى سريعـا وحـل محلـه مصـطلح التفـوق العقـلي والمتفوقون عقليا، وأصبح هذا المصـطلح هـو الأكـثر اسـتخداما وتـداولا في البحـوث والدراسات والبرامج التعليمية(جروان، 2002).

ثم توالت البحوث والدراسات للتعرف على الموهوبين حتى جاء العالم الفرنسي ألفرد بينيه Alfred Binet عام 1905م والذي طور اختباراً للذكاء عـرف فـيما بعـد باسم اختبار سـتانفورد - بينيـه لتطبيقـه في تصـنيف الأطفـال والتعـرف عـلى ذوى الذكاء المنخفض والذين سمو بالمتخلفين عقلياً، وذوى الذكاء المرتفع والـذين أطلـق عليهم المتفوقين عقلياً وأصبح هذا المقيـاس مـن أهـم المقـاييس التـي تسـتخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين. وقد دعم هذا الاتجاه لقياس الذكاء ظهور العديد من النظريات والمفاهيم حول القدرات العقلية (المرجع السابق).

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية بدأ التنافس يظهر بين الـدول المتقدمـة في التطـور التقني وبدأت الحاجة إلى المزيد من التركيز على الإبداع والابتكار فظهرت عدة مفاهيم جديدة للقدرات العقلية أهمها مفهوم البناء العقلي الذي اقترحـه جيلفـورد Guilford عام 1959م والذي لخصه في أن التكوين الذهني يتضمن ثلاثة أبعاد هي:

أولا: العمليات العقلية:

وهي تتضمن خمس مجموعات كل مجموعة منها تتضمن عدداً من العوامل هي:

1. مجموعة المعرفة: أي بما يحقـق اكتشـاف المعرفـة أو التعـرف عليهـا أو إعـادة اكتشاف المعرفة.
2. مجموعة التذكر: وهي خاصة بالعوامل المسئولة عن تخزين المعلومات.
3. مجموعة التفكير التباعدي: هو نوع من التفكير الذي يطلق عليه اسم التفكير في

نسق مفتوح Open System مثل الإجابة عن سؤال يسأل عما يحدث إذا توقفت الأرض عن الدوران، أو مثل ماذا يحدث إذا استغنى الإنسان عن الطعام.

4. مجموعة التفكير التقاربي: هو نـوع مـن التفكـير يطلـق عليـه اسـم التفكـير في نسق مغلق Closed System مثل الإجابة عن سؤال يسـأل عـن مـا هـو لـون البرتقالة أو هل الذهب معدن أم نبات.

5. مجموعة التقويم: وهي العوامل المسئولة عن اختبار صحة المعلومات المتـوفرة وسلامتها.

ثانيًا: المضمون

وهي تتضمن خمس محتويات على النحو التالي:

1. الأشكال: وهي تتضمن المحتوى البصري لما نراه من وقائع وأحداث.
2. الرموز: وهي تتضمن المحتوى الرمزي مثل التهديد بقبضـة اليـد أو التحيـة برفع اليد... الخ.
3. المعاني: وهي تتضمن محتوى المعنى مثل معنى الكلمة أو الجملة أو معنى رنة الصوت.
4. المواقف السلوكية: وهي تتضمن المحتوى السلوكي مثل شكل يشبه الإنسان أو تعبيرات عن وجه الانفعالي.

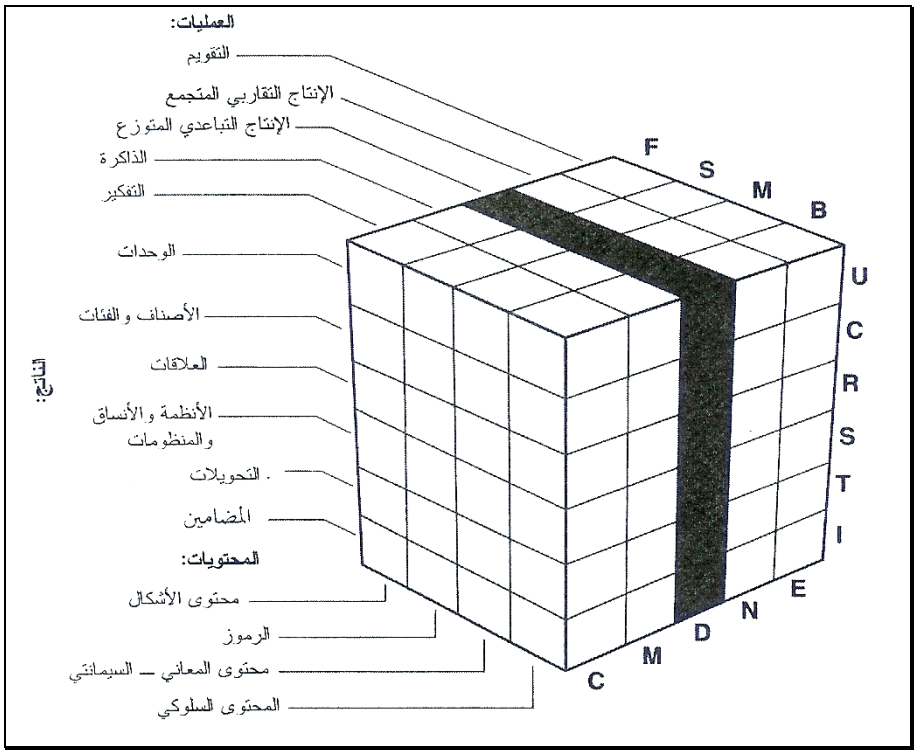
ثالثًا: النواتج

وهي تتضمن خمس مجموعات على النحو التالي:

1. العلاقات: وهي ما يمكن أن تقوم بالربط بين الوحدات (كربط الكلمات لتصبح جملاً وربط الجمل لتصبح فقرة ذات معنى)
2. النظم: وهي عبارة عن مجموعة عناصر منظمة وفقاً لمنطق معين.
3. الوحدات: وهي تمثيل الكلمة ووضعها مع مجموعة كوحدة للكلام

4. التحويرات: ما يمكن أن يطرأ على معنى أو سلوك مثـل تحـوير جملـة (الرجـل الجميل) بإدخال كان (كان الرجل جميل) أو إدخال أصبح (أصبح الرجل جميلاً).
5. التطبيقات: وتسمى التعيينات وهي ما يمكن أن تحتويه وحدة المعلومات مـن إمكانات.

إن نموذج جيلفورد ليس من الضروري أن يكون هـو النمـوذج السـليم، ولكـن مـن الممكن القول بأنه نموذج يعد منطقياً من حيث ما يمكن أن يوحي به من إمكانات بحثية واستكشافية لمجاهل العقل البشري (حنورة،2003).



شكل رقم (1): نموذج جيلفورد في البناء العقلي

وهـذا النمـوذج طـوره رنـزولي (Renzulli, 1978) مصـمم البرنـامج الإثـرائي الـثلاثي الأبعـاد The Enrichment Triad Model حيـث أكـد عـلى أن سـلوك الموهوب الذي يتسم بالموهبـة هـو نتيجـة التفاعـل بـين **ثـلاث مكونـات للسـمات الإنسانية وهي:**

1- قدرة عقلية فوق المتوسط (غير عادية).

قدرة الفرد على إثبات قدرته واهتماماته في مجال أو موضوع ما بشكل مميز.

وهناك نوعان من المستويات:

- الأول: المستوى فوق المتوسط العام وهو قدرة الفرد على التعامـل مـع المعرفـة وعلومها بطريقة ملائمة. ويمكن قياس هذه القدرة بعدة طرق منها: الاختبارات التحصيلية - مقاييس الذكاء.
- الثاني: المستويات المتخصصة في موضوع ما أو مهارة محددة. ومن خلالها يثبت هـؤلاء الأفراد تميزهم بشكل عملي بدون قياس. ومن الأمثلة عـلى ذلـك: تمكـن الطالـب مـن مادة أو مهارة أو هواية معينة كتميز طالب في الحاسب أو الخط أو الشعر.

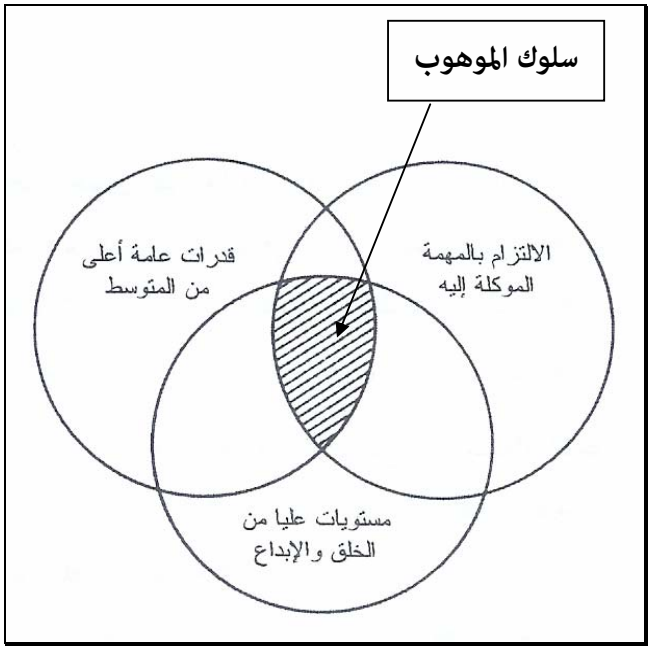
2- مستويات عالية من الالتزام بمهمة موكولة إليه:

هـي القـدرة أو التمتـع بمسـتويات عاليـة مـن الاهـتمام والحـماس لموضـوع مـا كمشكلة معينة أو مجال دراسي معين مع القـدرة عـلى التحمـل والتصـميم والثقـة بالنفس.

3- مستويات عالية من الإبداع والخلق الابتكاري.

أثبتت التجارب الميدانية أن المهارات الإبداعيـة يمكـن تعلمهـا وممارسـتها إن توفرت الرغبة لدى الفرد وتوفر المتخصص للتدريب والإمكانيات.

فعند اتحاد الحلقات الثلاثة مع بعضها تظهر لدى الفرد الموهـوب مـا يسـمى «بالسلوك الموهوب» (Davis & Rimm, 2003).



شكل رقم (2): نموذج رنزولي للحلقات الثلاثة

وتصنف المواهـب التـي يمكـن اسـتثمارها أو تنميتهـا إلى أربـع فئـات حسـب المنظور المجتمعي تاننباوم Tannenbaum (1983) : وهي:

1- المواهب النادرةScarce Talents:

وهي مواهب فائقة نادرة الظهور في أي مجتمع، ويبقـى الـنقص فيهـا واضـح وبلا إشباع، وتظل الحاجة إليها ماسة وملحة إلى الأبد، وهي تظهر لـدى القلـة مـن المخترعين والمكتشفين والمصلحين غير العاديين الذين يحدثون طفرات قلما تتكرر في ميادين تميزهم بحيث يجعلون حياة البشرية أكثر أمناً وسهولة. ومـن أمثلـة هـؤلاء رسولنا الكريم ﷺ، ابن خلدون، ابن سينا، اينشتاين، أديسون، وغيرهم.

2- المواهب الزائدة أو الفائضة Surplus Talents:

تتركز معظم هذه المواهب في الفنون التقنية والمهارات، حيث تسهم في إضفاء

الجمال على البيئة، وتيسر المهام والعمل بشكل ملحوظ في الحياة الاجتماعية. فهذا النوع من المواهب يقوم بتحويـل مـا لا معنـى لـه إلى شيء لـه معنـى مستسـاغ أو عملي مفيد.

3- مواهب الحصة Quota Talents:

تشير هذه المواهب إلى المهارات المتخصصة عالية المستوى، وهي تظهر كاستجابة لحاجة ملحة في السوق، وتتضمن المهن التقليدية اللازمة لتزويد البيئـة بالخـدمات المختلفـة والبضـائع. ومـن أمثلـة هـؤلاء الأطبـاء والمهندسـين والمحـامين والمعلمـين والمحاسبين الذين يبرزون في مواقف حساسة ولحالات ملحة.

4- المواهب الشاذة غير المألوفة Anomalous Talents:

وتشير إلى مجموعـة المهـارات أو المواهـب التـي يمكـن تقـديرها أو تجاهلهـا، وتشمل ميادين التميز العملية والبراعة في حرفة معينة، كالطهي ورعايـة الحـدائق، وفنون التسلية والقـدرات الخطابيـة، وصـاحب الـذاكرة القويـة أو المهـارة البدنيـة (القريطي، 2005).

ويجب التنبيه هنا إلى أن التمييز بين هذه الأنواع عند تصنيفها هكذا لا يعنـي أن أولها أفضل من الثاني أو الأخير، فكـل نـوع لـه قيمـة مقـدرة مجتمعيـاً، غـير أن المواهب النادرة قد تكون في موقع أفضل عندما تزداد الحاجة الاجتماعية إليها. كما أن مثل هذه التصنيفات تزيد الوضع تعقيـداً وتزيـد مـن الغمـوض الـذي يكتنـف تعاريف الموهبة، فكلما تعددت التصنيفات وتنوعت زاد الطلب على شرح وتفسـير كل موهبة على حدة (معاجيني، 2006).

ولقد مر مصطلح الموهبة بمراحل تطويرية عديدة قبل أن يصل إلى المفهوم أو المفاهيم المتعارف عليها حالياً، ولا زال هذا المصطلح في تطـور مسـتمر نظـراً لكـثرة الاهتمام بهذه الفئة وظهور العديد من النظريات الحديثة. **ومن أبرز المراحل التـي مر بها المصطلح ما يلي:**

- **أولاً:** مرحلة ارتباط الموهبة بالعبقرية كقوة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسـكن روح الشخص الحكيم أو العبقري، كما كان حاصل في العصر اليوناني القديم.
- **ثانياً:** مرحلة ارتباط الموهبة بالأداء المتميز في ميدان أو آخر مـن الميـادين التـي اهتمت بهـا الحضـارات المختلفـة كالفروسـية أو الشـعر أو الخطابـة، كـما هـو حاصل في تكريم القبائل، والحضارات القديمة للشعراء والفرسان والخطباء.
- **ثالثاً:** مرحلة ارتباط الموهبة بنسبة الذكاء كما تقيسـها الاختبـارات الفرديـة مثـل اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر، كما هو الحال في تعريف لـويس تيرمـان، وقد بدأت هذه المرحلة عمليا مع ظهور اختبارات الذكاء في مطلع القرن العشرين.
- **رابعـاً:** مرحلـة اتسـاع مفهـوم الموهبـة والتفـوق ليشـمل الأداء العقـلي المتميـز، أو الاسـتعداد والقـدرة عـلى الأداء المتميـز في المجـالات العقليـة والأكاديميـة والفنيـة والإبداعية والقيادية وقد تبلـور هـذا الاتجـاه خـلال العقـود الـثلاث الماضـية (جـروان، 2002).

وحين بدأ استخدام مصطلح الموهبة في الستينات مـن القـرن العشريـن كانـت تدل على أن الموهبـة لا تقـتصر عـلى جوانـب معينـة في الفـرد وإنمـا تمتـد لتشـمل جوانب الحياة المختلفة، وأن الظروف البيئية تلعب دوراً فيها (العزة، 2000).

وعليه فـإن الخلاصـة تـدل عـلى أن الموهبـة ذات طبيعـة وراثيـة المنشـأ بيئـة التربية فلا يمكن لطبيعة الطفل أو خصائصه التكوينية أو عواملـه الوراثيـة أن تعـبر عن نفسها بمعزل عن الظروف البيئة، كما لا يمكن للتربية أن تحقق ما لم تسمح بـه طبيعة الطفل وخصائصه التكوينية أو الوراثية (الزيات , 2002).

تعريف الموهوب:

يعد تعريف الموهوب من التعريفـات التـي اتسـمت بعـدة تصـنيفات حـددت مفهوم الموهوب وهي على النحو التالي(Davis & Rimm , 2003).

أ - التعريفات السيكومترية:

هـذه التعريفـات تهـتم بدلالـة الـذكاء والتوزيـع النسـبي للقـدرة العقليـة فالموهوب هو من تجاوز ذكاءه درجة أو درجتين على اختبـار الـذكاء عـلى مقيـاس بينيه أو ما يماثله، بمعنى من تجاوز ذكاءه 130 درجة فأكثر.

ب - تعريفات السمات السلوكية:

برز هذا التعريـف نتيجـة دراسـات تيرمـان وهولينجـورث، والتـي أشـارت إلى وجود سمات خاصة للأطفال الموهوبين تظهر في سلوكياتهم التي تميزهم عـن غـيرهم وقد حدد هذا التعريف الموهوب بأنه: الـذي يتصـف بنمـو لغـوي يفـوق المعـدل العام ويثابر في المهمات العقلية الصعبة وعـلى الانجـاز المتميـز، ولديـه قـدرة عـلى التعميم ورؤية العلاقات والارتباطات، وفضول غير عادي، وتنوع كبير في الميول.

ج - تعريفات ترتبط بحاجات وقيم المجتمع:

تختلف حاجـات الموهـوب في خدمـة قضـايا مجتمعـه واحـترام قيمـه، وذلـك حسب ثقافة المجتمع ونوع الحياة التي يعيشها، والحاجات المختلفة مـن جيـل إلى جيل ومن زمان لآخر ومكان لآخر. وبناء على ذلك عرَّف الموهوب بأنه الذي يكـون أداؤه متميزاً بصورة تخدم أهداف المجتمع وقيمه، بالنسبة له كمجتمع إنساني.

د - التعريفات التربوية المركبة:

الشخص الموهوب هو الفرد الذي بحاجة إلى برامج تربوية مركبة منها مـا هـو تحصيلي وتعليمي، ومنها ما هو إرشادي تربوي، ومنها مـا هـو بحاجـة إلى تخصـص لبرامج تعليم الموهوبين.

وقد ظهرت العديد من التعريفات التي تدل على ذلك ومنها:

تعريف مكتب التربية الأمريكي (ميرلاند) Marland كما ورد في الزيـات (2002). والذي قدم في تقرير للكونجرس الأمريكي في أغسطس من عام 1972م، حيث عـرف الموهوب بأنه:

التلميذ الذي لديه أو يظهر تميزاً لا يستوعبه التعليم العام أو يلبي احتياجاتـه الخاصة مما يستلزم توفير برامج خاصة لرعاية وتنمية هذا التميز وتوظيفه ويكـون هذا التميز في:

القدرة العقلية العامة:General Intellectual Ability

يشير هذا المجال إلى ارتفاع درجة الطالب على اختبارات الذكاء المقننة، وعادة ما تكون بمقدار انحرافين معيـاريين فـأكثر فـوق المتوسـط، سـواءً أكانـت المقـاييس فردية أم جماعية. ويرتبط بهذا المجال عدد من الخصائص السـلوكية، منهـا: اتسـاع نطاق المعلومات العامـة التـي يسـتخدمها أو يعـبر عنهـا الطالـب مقارنـة بأقرانـه، استخدامه لمفردات لغويـة ذات مسـتويات عاليـة مـن التجريـد والمعنـى، معرفتـه الفريـدة بالمفـاهيم المجـردة واسـتخدامها عـلى نحـو مـاهر وحـاذق، قدرتـه عـلى الاستدلال المجرد بصورة تفوق أقرانه في العمر الزمني.

الاستعدادات الأكاديمية الخاصة Specific Academic Aptitudes:

يشير هذا المجال للارتفاع غير العادي للأداء على أي مـن الاختبـارات التحصـيلية أو اختبارات الاستعدادات، في مجال نوعي خاص كالرياضيات، أو اللغـة، أو القـدرة العددية، أو القدرة المكانية...الخ.

التفكير الابتكاري أو الإنتاجي Creative or Productive Thinking:

يعبر هذا المجال عن القدرة على إنتاج العديد من الأفكار الجديدة، أو تجميع العناصر أو الوحدات المعرفية التي تبدو متنافرة أو غير مترابطـة، في معـاني أو أطـر معرفية أو شكلية أو تكوينية ذات معاني جديدة، تحظى بالتقدير الاجتماعي.

القدرة القيادية Leadership:

هو المجال الذي يشير إلى قدرة الفرد على توجيـه الآخـرين وسياسـتهم كـأفراد أو جماعات، لتحقيق هدف ما أو مجموعة من الأهداف. ويشمل هذا المجـال الخصـائص

السلوكية التالية: القدرة على حـل المشـكلات الفرديـة والجماعيـة، ارتفـاع مسـتوى الثقة بـالنفس وتحمـل المسـئوليات، التعـاون، الميـل للسـيطرة، القـدرة عـلى تكييـف المواقف في اتجاه تحقيق الأهداف، القدرة على التفاوض واستخدام آليات المواقـف، القدرة على تحمل مواقف الإحباط.

الفنون البصرية /المرئية أو الأدائية Visual or Performing Arts:

يشمل هـذا المجـال المواهـب الخاصـة في مختلـف أنـواع الفنـون كالموسـيقى والتمثيل والرسم والأدب والخطابة والنحت...الخ.

القدرات نفس - حركية Psychomotor Abilities:

يشير هذا المجال إلى الاستخدام الماهر أو الخبير للقـدرات الـنفس حركيـة، أو المهارات المكانية، أو الميكانيكية، أو الجسمية، أو الحركات الإيقاعية (الزيات، 2002).

وقد أشارت محمود (2000) إلى تعديل الكونجرس الأمريكي (1981) على التعريف السابق لمكتب التربية الأمريكي (ميرلاند) حيث عرُف الموهوبون بـأنهم الـذين يـتم التعرف عليهم في مرحلة ما قبل المدرسة أو المدرسة الابتدائية أو الثانويـة، ولـديهم قدرات خاصة سواء كانت ظاهرة أم كامنـة، والتـي تشـير إلى أداء عـال في مجـالات القدرة العقلية الابتكارية والأكاديمية والقيادية والفنون البصرية والأدائيـة، والـذين يحتاجون إلى خدمات خاصة لا توفرها لهم المدارس العادية (ص 140).

كما يشير الأشول (1987) بأن الموهوب: هو التلميـذ الـذي يكـون لديـه قـدرة عالية غير عادية، وغالباً ما تكون نسبة ذكائه 120 درجة فما فوق، وعادة ما يقـترن هذا المستوى العقلي بالابتكار أو يستخدم كمعيار له مـع وجـود بعـض الخصـائص الأخرى لدى التلاميذ (ص402).

وتشير سليمان (1993) بأن التلميذ الموهوب هو التلميذ القـادر عـلى الانجـاز التحصيلي أو التفوق في مهـارة أو مجموعـة مـن المهـارات، ويقـدر بالدرجـة طبقـاً للاختبارات الموضوعية المقننة أو المدرسية أو غيرها من وسائل التقويم (ص9).

وذكر حبيب (2000) بأن الموهوبين أولئك البارزين والأكفاء الذين يتمتعون بنبوغ، ومقدرة عقلية مرتفعة ويمتازون على أقرانهم، بمستوى أداء مرتفع يصلون إليها في المجالات المختلفة سواء كانت أكاديمية أم غير أكاديمية (ص ص 9-10).

أما مدارس جيفرسون كونتي الحكومية بولاية كلورا دو الأمريكية Jefferson County Public Schools فتعرف الموهوبين بأنهم أولئك التلاميذ في المرحلة العمرية 5-21 عاماً، والذين لديهم القدرات والمواهب المتقدمة، أو غير العادية أو يحتاجون إلى رعاية خاصة لإشباع حاجاتهم التعليمية، وهم يتمتعون بدرجة أداء عالية، وإنتاجية غير عادية وسلوكيات تعلم مختلفة في مجالات تعبيرية مختلفة (Jefferson County Public Schools,2000).

كما اتفق الحاضرون بالمؤتمر القومي للموهوبين على أن التلميذ الموهوب في إطار الثقافة المصرية: هو التلميذ الذي يظهر مستوى متميزاً في مجال أو أكثر من المجالات التالية:

- مجال أكاديمي من مجالات التحصيل الدراسي.
- مجال القدرات العقلية العامة أو الخاصة.
- الفنون التشكيلية وفنون الأداء والقدرات الموسيقية.
- مهارات القيادة والعلاقات الإنسانية.
- مهارات النفس الحركية والرياضية.
- الإبداع وفنون الآداب المتنوعة (المؤتمر القومي للموهوبين، 2000).

كما عرفه جلجار (Gallagher) بأن الطفل الموهوب هو الذي يتم التعرف عليه من قبل أشخاص مؤهلين، ويكون لديه القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاج إلى برامج تربوية متميز وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينه من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً (في: جروان، 1998).

ومن خلال التعاريف العديدة التي أظهرت مفهوم الموهوب برز التعريف والذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة والذي ينص على: أن الموهوب هو الطفل

الذي يتوافر لديه قدرة غير عادية أو أداء متميز عن أقرانه في مجال أو أكثر من مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة توفيرها في منهج الدراسة العادية (النافع وآخرون، 2000).

ونظراً لصعوبة تحديد كافة المجالات التي يمكن أن يتميز فيها الموهوبين، فقد صنف التعريف السابق الموهوبين إلى ثلاث فئات على النحو التالي (في: معاجيني، 2006).

1- التلاميذ الأذكياء:

ويتمثل ذلك في التلاميذ ذوي النمو العقلي السريع، الذين يتقدم نموهم العقلي على عمرهم الزمني، بحيث يكون التلميذ متقدماً على أقرانه ممن هم في عمره وفي مستوى تفكيره، وفي استخدامه للغة، وفي تذكره وإدراكه للعلاقات، وفي فهمه للمواقف وتقديره للأمور، وفي سرعة تعلمه وتقدمه في التحصيل الدراسي.

ويقاس الذكاء لديهم باختبارات الذكاء، حيث يصنف من يحصل على (130) درجة فأكثر في اختبار فردي من الموهوبين في الذكاء. ومن الاختبارات المشهورة في هذا المجال مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

2- التلاميذ الموهوبين في التفكير الابتكاري:

يتمثل ذلك في التلاميذ الذين تظهر لديهم دلائل واستعداد للإتيان بأفكار وحلول جديدة ونادرة وغريبة، ويتميز تفكيرهم بالطلاقة والمرونة والأصالة في الأفكار والإحساس بالمشكلات والقدرة على الإتيان بالتفاصيل الدقيقة. ويعد مقياس تورانس بشكليه (أ، ب) من المقاييس المشهورة في هذا المجال، حيث يعتبر أن من حصل على درجة 115 والتي تمثل انحرافاً معياراً واحدا فوق المتوسط صاحب مستوى إبداعي مرتفع في التفكير الابتكاري (تورانس، 1990).

3- التلاميذ الذين لديهم استعدادات في القدرات والمهارات الخاصة:

يتمثل ذلك في التلاميذ الذين يوجد لديهم نبوغ وتميز في بعض القدرات

الخاصة سواء أكانت أكاديمية أم غير أكاديمية، وبعض المهارات والمواهب الخاصة. ويعد مقياس القدرات العقلية والذي تم تقنينه من قبل النافع وفريق العمل في برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بالمملكة العربية السعودية هو المقياس الذي يتبناه هذا التعريف لما له من قدرة على قياس القدرات اللغوية والعددية والمكانية والاستدلالية.

مما تقدم يمكن القول أن أي تعريف للموهبة والموهوبين لا بد أن يتطرق لما يلي:

- أن يكون شاملاً ومتسع النطاق، ويركز على المفهوم أكثر مما يركز على الفرد الموهوب.
- أن يعكس أن الموهبة محكومة بطبيعة الفرد أو خصائصه التكوينية أو الفطرية.
- أن بيئة الفرد التي تمثل المجال أو الوسيط السلوكي الذي خلاله تعبر الموهبة عن نفسها وتنمو وتزدهر.
- أن تحقيق مستويات عالية من الإنجازات الأكاديمية الابتكارية يرتبط وجوداً وعدماً بالتفاعل الوظيفي المستمر بين الخصائص التكوينية والظروف البيئية.

خصائص الموهوبين:

مهما كان تعريف الموهبة أو الموهوب، فالموهوب يعبر عن قدراته وميوله واهتماماته عن طريق مجموعة من الخصال أو الصفات المميزة لسلوكه الموهوب أو المتميز كما يدعي رنزولي Renzulli، منها: كثرة الأسئلة والاستقلالية في التفكير والأفعال، ورغبة شديدة في التعبير عن الذات بجرأة، مع تفضيله لمناقشة الأمور والأفكار والمشكلات بمنطقية قبل تقبلها. وهو سريع البديهة متيقظ الذهن وحساس جداً، وذو مشاعر جياشة أضف إلى ذلك مثابرته والتزامه بالمهام الموكلة إليه، مع تنوع طموحاته وميوله. كما ينبغي ألا ننسى قدرته على تحمل المسؤوليات ورغبته في القيادة البناءة، وتمتعه بمفهوم ذات عالٍ وتقدير ذات مرتفع (في:معاجيني، 1998).

أهتم الباحثون بدراسة الخصائص التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين ومن أبرز من اهتم بذكر هذه الخصائص لويس تيرمان 1925 م في دراسته الطولية التتبعية وكذلك ليتا هولينغويرث 1942 م، جيلفورد 1950م، وغالباً ما **تلخص هـذه الخصائص بناءً على ما ذكره العديد من الباحثين في هذا المجال وهـي عـلى النحـو التالي:**

1- الخصائص الجسمية:

يتصف الموهوبون بالخصائص الجسمية الآتية:

- أقوى جسماً وأفضل صحة وأثقل وزناً وأكثر طولاً من أقرانه.
- طاقته للعمل عاليه ونموه العام سريع.
- يتفوق في تكوينه الجسمي ومعدل نموه ونشاطه الحركي على أقرانه.
- صحيح البنية وحسن التكوين ويتحمل المشاق.
- خلوه من الإعاقات.
- خاليا نسبيا من الاضطرابات العصبية(الروسان، 1996، شقير، 2002).

ويرى القريطي (2005) أنه لـيس بـالضرورة أن الموهبـة تـؤدي إلى التفـوق في الصـحة الجسـمية، أو أن الصـحة الجسـمية تـؤدي إلى الموهبـة، لأن الفـروق بـين الموهوبين والعاديين في هذا الجانـب قـد ترجـع إلى أن الظـروف التـي يعـيش فيهـا الموهوبين عادة ما تكون أفضل من تلك الظروف التي يعيش فيها العاديون، حيـث أن نسـبة كبـيرة مـن الموهـوبين تنتمـي إلى أسر صـغيرة الحجـم وذات مسـتوى اجتماعي- اقتصادي متوسط أو أعلى من المتوسط، وبالتالي فإن الصـفات الجسـمية التي قد تميز الموهوبين والمتفوقين لا تنحصر في هؤلاء الموهـوبين فقـط، وإنمـا تمتـد لتشمل أفراد الأسرة التي ينتمون إليها سواء كانوا موهوبين أم عاديين.

2- الخصائص العقلية:

تعتبر الخصائص العقلية من أكثر السمات تمييزاً للموهوبين عن العاديين، حيـث

يتميز الموهوب بالخصائص العقلية التالية:

- قدرة عقلية عامة عالية.
- قدرة على الاستدلال والتعميم وحل المشكلات والتفكير المنطقي.
- سرعة التعلم والفهم والحفظ.
- التفوق الدراسي.
- دقة الملاحظة.
- قدرة ابتكاريه في مجال الموهبة الخاصة.
- ارتفاع مستوى الدافعية للانجاز والتفوق.
- زيادة حب الاستطلاع.
- قوة الذاكرة
- تعدد الميول والهويات.
- ميل خاص للقراءة والبحث والتعلم.
- خصوبة الخيال.
- تركيز وانتباه.
- قدرة على تحمل المخاطر (سماحة وآخرون، 1992، شقير، 2002).

3- الخصائص الانفعالية:

ويقصد بالانفعالية تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنيـة، حيث يشمل ذلك كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والوجدانية وهي كالتالي:

- سهولة التعامل مع المواقف الجديدة.
- التمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية والقدرة على التكيف.
- إرادته قوية ولا يحبط بسهولة.
- لديه قدرة على التسامح.
- لديه درجة عالية من الاتزان الانفعالي، ولا يضطرب عند مواجهة المشكلات
- حريص على أن تكون أعماله متقنة.

- لا يتخلى عن رأيه بسرعة.
- لديه ثقة عالية بالنفس.
- لديه توافق انفعالي عالي.
- يبالغ في النقد ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم.
- لا يميل إلى التحامل والتعصب(Clark, 2006، جروان، 1999).

4- الخصائص الاجتماعية:

أظهرت نتـائج دراسـات نفسـية لفريمـان Freeman1994، وسـيلفرمان 1993 Silverman, أن الموهوبين أظهـروا تقـدماً ملحوظـاً في مسـتوى نضـجهم الأخلاقـي والقيمي يوازي مستوى من يكبرونهم سناً من العاديين، ومن دلائل ذلـك تفضـيلهم رفقة وصداقة من يكبرونهم أكثر من صداقتهم لأقرانهم المماثلين لهم في العمر الزمني، وتطويرهم المبكر لنظام قيمي قوامه معايير العدالة الاجتماعية، والمساواة والمثاليـة والحق، وممارستهم النقد الذاتي لأنفسهم، ونقد الآخرين وفقاً لهـذا النظـام يبـدون قدرًا عالياً من الحساسية تجاه متاعب الآخرين، ومـن التعـاطف معهـم والاهـتمام بمشاكلهم، والميل إلى مساعدتهم، كما يشعرون بالمسئولية الأخلاقيـة إزاء مـا يجـري حولهم من أحداث، وتمييزهم بـين الخطـأ والصـواب، وبـين الحقـوق والواجبـات في سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين(في: جروان،2002).

فمن أهم ما يتميز به الموهوب من الخصائص الاجتماعية ما يلي:

- تقبل الاقتراحات والنقد.
- القدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية.
- القدرة على القيادة.
- التوافق الاجتماعي.
- التعاون.
- المسايرة ومجاراة الآخرين.

- الذكاء الاجتماعي.
- ارتفاع مستوى الطموح. (Freeman, 1983، زهران، 1997).

5- الخصائص الشخصية:

تشير الكثير من الدراسات والبحوث إلى أن الموهوب يتميـز بسـمات شخصـية وميول خاصة من أهمها:

- الإخلاص في العمل.
- لديه استقلالية عالية حيث يميل إلى الاعتماد على النفس.
- لديه إصرار ومثابرة عالية.
- لديه دافعية داخلية نحو التعلم والتفوق.
- لديه مهارة في اتخاذ القرار(زحلوق، 2000، سماحة وآخرون،1992).

كما تشير نتـائج الدراسـات في مجـال الميـول إلى أن الموهـوب يتميـز بعـدد مـن السمات منها:

- يفضل الألعاب المعقدة التي تتضمن القواعد والنظم التي تتطلب التفكير.
- يميل إلى المشاركات اللاصفية في المدرسة كالمسرح والكشافة واللقاءات.
- ميوله واهتماماته واسعة وفي مجالات كثيرة.
- يفضل المواقف الجديدة والمعقدة التصميمات.
- ميوله في الاطلاع والقراءة متعددة ومتقدمة عن أقرانه.
- يحب مشاركة من هم أكبر منه عمراً في اللعب والمجالسة.
- يتفوق على أقرانه في الميول العقلية والاجتماعية.

كلما زاد العمر يزداد الفرق بـين الموهـوب وأقرانـه في الميـول العقليـة ويـزداد الفرق بدرجة أقل في الميول الاجتماعية (في: سماحة وآخرون، 1992).

من خلال الخصائص والسمات التي يتصف بها الموهوبين، نجد أن جهة الكشف عن هذه الخصائص لم تعد مسئولية المدرسة وحدها اتجاه ما نسميه تربية الإبـداع

وصناعة المبدعين، وتكوين العقلية المبدعة، والعقلية العلمية للموهوبين، فالمعلومات والمعارف على أهميتها لن تثمر في توفير نظرة شاملة للكون والحياة.

من هنا فإنـه يصـبح عـلى المدرسـة أن تهـتم بإعـداد الأفـراد الـذين يتسـمون بالمرونة وسرعة التفكير، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، و القدرة على تحقيق الذات، وقبول المخاطرة، والرغبة في التعامل مع المجهول وغيرها من القدرات التـي تظهر الموهبة عند المبدع (جلال،2000).

حاجات الموهوبين ومشكلاتهم الإرشادية:

إن الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين بدأ متأخراً بأكثر مـن ثلاثـة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية، وربما كـان للنتـائج التـي توصل إليها تـيرمان Terman ورفاقه حول الخصـائص الشخصـية والنفسـية لأفـراد عينته أكبر الأثر في صرف أنظار التربويين والبـاحثين والآبـاء لفـترة مـن الوقـت عـن أهمـية خدمات الإرشاد لهؤلاء الطلبة.

ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجـاتهم الإرشـادية للباحثـة والمربيـة ليتـا هولينغـويرث Hollingworth التـي وصـفها جوليـان سـتانلي Stanley مـن جامعة جونز هوبكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهـوب والمتفـوق في الولايات المتحدة الأميركية(في: معاجيني، 2006).

وتعد مساهمات ودراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء عـلى فئـة الطلبة الموهوبين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمـع ذوي الحاجـات الخاصـة مـن الناحيتين التربوية والإرشادية، وقدمت أدلة وشواهد ساطعة على ما يلي:

- وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين.
- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الـذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين.

- وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلبة الموهوبين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي.
- ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر.

وعبرت المربية هولينغويرث بعبارة بليغة عن حال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها: «أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة»، وقولها: «أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة» (Hollingworth, 1942, p. 282).

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأميركية. إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزاً يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين. ومن المتوقع - في ضوء المؤشرات الراهنة - أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم (في:معاجيني، 2006).

كما أثبتت العديد من الدراسات التربوية التي أجريت على الموهوبين أن خصائصهم واهتماماتهم تزيد من مقدرتهم على مواجهة الأزمات، وعلى معالجة المشكلات الشخصية إلا أن كثيراً من الموهوبين يصادفون صعوبات شديدة في معالجة بعض مواقف الحياة ومن هذه المشكلات ما ذكره كل من مرسي (1992) والقريطي (2001) ما يلي:

أولاً: المشكلات البيئة والأسرية وتتمثل في:

- إهمال التشجيع والتقدير للموهوب.
- عدم فهم الوالدين للموهوبين من أبنائها.
- عدم تقدير الوالدين لميول وقدرات وحاجات أبنائهم الموهوبين.

- ضغط الوالدين للإسراع بنمو الطفل وإنتاجه.
- قلة التوجيه والرعاية للأبناء الموهوبين.
- صعوبة معاملة الوالدين المتمثلة في التحكم والإهمال والتشدد.
- الشعور بالنقص عند بعض الموهوبين من مستواهم الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.
- عدم توفر الثقة وعدم السماح بالحوار داخل الأسرة.
- انعدام الجو الذي تسوده الحرية في اتخاذ القرار وتحمل المسئولية.
- المعتقـد الخـاطئ بـأن الموهـوب لـيس بحاجـة إلى رعايـة، وأن لديـه قـدرات ومواهب تنمو بذاتها.
- التفاوت العقلي بين الموهوب وأسرته مما يؤدي إلى حرمانه من تبـادل الخـبرات المناسبة له.

ثانياً: المشكلات المدرسية وتتمثل في:

- الطابع التقليدي للعملية التعليمية والتي يجعلها لا تتناسب مع نمو الموهوبين.
- عدم تقبل بعض المعلمين للموهوب وعدم تشـجيعه عـلى التعبـير عـن أفكـاره الإبداعية.
- اتجاهات بعض المعلمين نحو الموهوب تتسم بالتسلط والشدة والإهمال وعـدم التعاون معه.
- رغبة بعض المعلمين في إطاعته وعدم تقبل الحوار مع الموهوب.
- طرق التدريس المستخدمة لا تنمي القدرات الابتكارية الكامنة لدى الموهوب.
- عدم القيام بزيارات علمية لمراكز أبحاث.
- عدم توفر المعامل العلمية داخل المدارس.
- إهمال تنمية العادات والاتجاهات لدى الموهوبين بالمدارس.
- اتجاهات بعض المعلمين تتسم بالسلبية نحو مهنة التدريس لا تشجع الموهوب.

ثالثاً: المشكلات الشخصية وتتمثل في:

- شعور الموهوب بالضغط والإجهاد النفسي.
- شعور الموهوب بالملل من المدرسة والمناهج الدراسية.
- الغيرة من زملائه.
- شعوره بالتعالي والغرور.
- انخفاض دافعيته للانجاز بسبب القلق من عدم الرضا عن بعض الجوانب الصحية والأسرية والمدرسية.
- مشاعر الرفض والعدوان من بعض زملائه العاديين اتجاهه.
- عدم تناسب النضج العاطفي والانفعالي والنضج العقلي للموهوب، مما يؤدي إلى زيادة قلقه وعدم انسجامه، وعدم الرضا عن نفسه.

مما تقدم يُلاحظ وجود حاجة إلى تبني أساليب تعليمية تتفق مع قدرات الموهوبين لإظهار مواهبهم، وتوفر لهم فرص تعليمية تعمل على تنمية القدرات الإبداعية لكل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات.

لقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً كبيراً من العلماء بالظاهرة الإبداعية ودراسة مدى تأثر الإبداع بالعوامل الشخصية والاجتماعية، وبناء الاختبارات المناسبة لقياس القدرات الإبداعية، وتطوير طرق فاعلة للتدريب على التفكير الإبداعي. فقد نشط علماء النفس في البحث في مجال الإبداع من أجل تنميته باعتباره أعلى مستويات الأداء العقلية، والذي بواسطته يمكن إطراء التقدم الذي تنشده سائر المجتمعات كما بدأ المربون والتربويون يتنبهون إلى أهمية الإبداع في التربية (الناشف، 1988).

ويشير عاقل (1983) إلى أن الحرب العالمية الثانية كانت سبباً من أسباب اهتمام الدول بالإبداع والمبدعين من أجل تحقيق المخترعات في مجال الحرب والسلم.

كما يرى جيلفورد (Guilford, 1975) أن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل

معانيها وأوسعها، وأصبح مفتاح الحل لمعظم المشكلات المستعصية التي تعاني منهـا المجتمعات البشرية وأن الحاجة كبيرة لكوادر تملك المواهب المبدعة مؤكداً القيمـة الاقتصادية الضخمة للأفكار الجديدة التي تعتبر أساساً للمخترعات والابتكارات.

وقد بين أبو عميرة (1996) أن موضـوع الموهبـة والإبـداع موضـوع قـديم، إذ تشير العديد من الدراسات أن ما من حضارة على الأرض إلا وكانت لمسات أصحاب الموهبة والإبداع ذات تأثير واضح فيها بحيث يجعـل البشريـة تتقـدم خطـوات إلى الأمام.

الفصل الثاني

الإبـــداع Creativity

يحتوي هذا الفصل على

- مفهوم الإبداع
- تعريف التفكير الإبداعي
- مراحل الإبداع
- قدرات الإبداع
- نظريات الإبداع
- مقومات الإبداع
- سمات وخصائص المبدعين
- قياس الإبداع
- معوقات الإبداع
- التدريب على الإبداع
- برامج الإبداع

الفصل الثاني

الإبــداع Creativity

مقدمــة:

يعترف العالم ويدين للمبدعين من أبنائه بكل ما أوجـدوه مـن تقـدم في شـتى مجالات الحياة من علوم وفنـون وآداب، ومـا توصـلت إليـه البشريـة مـن حضـارة شامخة في استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وفي مقدمة ذلك الثروة البشرية، فهي تعد المحرك الفعلي لكـل القـوى الأخـرى، لأنـه بـدون الـثروة البشريـة تصـبح الـثروات والإمكانـات الأخـرى عديمـة القيمـة. فخـيرات الأرض مـن معـادن وبـترول موجودة منذ آلاف السنين في بـاطن الأرض، فلـم تتحـول هـذه المصـادر إلى الطاقـة الهائلة التي تعمل بها عجلة التكنولوجيا إلا عندما وُجد الإنسان القادر على اكتشـافها واسـتغلالها، وذلـك مـن خـلال الإبـداع العقـلي للإنسـان مـن أجـل تطـوير الحيـاة الإنسانية وتحقيق التقدم.

فأحدث ثروة يعيشـها الإنسـان اليـوم هـي الـثروة الإبداعيـة لأن معـدل سـير الإبداع يتزايد في عالمنـا تزايـداً مضـطرداً، وهـذا التطـور لـن يـأتي إلا بقـدر إبـداعنا

وإمكاناتنا تنظيمياً وإبداعيا.

ولأننا نعيش اليوم في عالم تغلب عليـه تغـيرات علميـة هائلـة شـملت الكـون والإنسـان والمجتمـع الـبشري. حتـى بُـدلت رؤيتنـا للعـالم تبـدلاً جـذرياً، وتغـيرت مفاهيمنا عن الإنسان ودوره ومكانته، وأصبح إبداع الأفكار الجديدة غير التقليديـة هدفاً يسعى إليه كل باحث وتستهدفه كل دراسـة، وتغـيرت رؤيتنـا لعـالم الإنسـان الاجتماعي والنفسي والعقلي، وأصبحت المعرفة تجسيدا حياً للقوة والثروة.

وعند التطرق للإبداع كمفهوم نجد أنه لغـةً مشـتق مـن الفعـل أبـدع الشيء: اخترعه واكتشفه، أبدعت الشيء وأبدعته أي اسـتخرجته وأحدثتـه، والإبـداع يعنـي الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار (أنيس, 1981).

وفي لسان العرب يقـول ابـن منظـور: «بـدع الشيء يبدعـه بـدعاً وابتدعـه أي أنشأه وبدأه، والبديع أو البـدع هـو الشيء الـذي يكـون أولاً»،أي إنّ الإبـداع يـدور حول الخلّق والإيجاد (ابن منظور، 1410 ه).

وإذا تطرقنا إلى الإبداع كمفهوم فنجد أنه مر بتطور كبير خلال العصور الماضـية، والتي يمكن تصنيفها إجمالا في ثلاث مراحل رئيسة (جروان، 2002).

المرحلة الأولى:
(تمتد من العصر الإغريقي وصولاً إلى عصر النهضة الأوربية)

- السمات التي تتميز بها هذه المرحلة هي:
- الخلط بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء والموهبة.
- الاعتقاد بأن الإبداع والعبقرية تحركهما قوى خارقة وخارجة عن حدود سـيطرة الإنسان.
- التركيز على دور الوراثة من حيث انتقال الإبداع والعبقرية إلى سـلالات معينـة من الآباء إلى الأبناء ثم الأحفاد.

- الاقتصار على استخدام كلمتي مبدع وعبقري عـلى وصـف مـن يـأتون بـأعمال خارقة للعادة.
- التفاوت بين الحضارات حيث كان الإبداع منصـبا عـلى الفلسـفة والأدب والقتـال والرسم وبدرجة قليلة على العلوم.

المرحلة الثانية:

(بدأت مع نهاية القرن التاسع عشر وذلك عندما بدا الحديث عن اثر العوامل الاجتماعيـة والبيئيـة في السـلوك الإنسـاني، وصـولاً إلى النصـف الأول مـن القـرن العشرين). ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

- ظهور النظريات السيكولوجية التي حاولت تفسير ظاهرة الإبـداع مثـل نظريـة الجشطالت والقياس النفسي والتحليل النفسي.
- المساواة بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء.
- التميز بين مفاهيم الإبداع والموهبة والتفوق وانحسار عملية الربط بين الإبداع والخوارق الغيبية.
- الاعتراف بأهمية العوامل الوراثية والبيئية في الإبداع.
- ظهور بعض أدوات قيـاس الإبـداع وبـرامج تعلـيم الإبـداع وخاصـة في الأعـمال الصناعية والتجارية.

المرحلة الثالثة:

(بدأت من منتصف القرن العشريـن وامتـدت حتـى عصرنـا الحـاضر، وأصـبح مفهوم الإبداع أكثر اندماجا في العمليات العقلية بفضل التطـور الكبـير لتكنولوجيـا المعلومات). ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

- التفريق بين مفهومي الإبداع والذكاء، بمعنى أن الـذكاء غـير الإبـداع والتفريـق بينهما وبين الموهبة.

- الاعتقاد بأن الإبداع قدرة موجود لدى جميع الأفراد كالذكاء، وأنه يتـوزع وفـق منحنى التوزيع السنوي للقدرات العقلية.
- ظهور عـدد مـن النظريـات الخاصـة بالعمليـة الإبداعيـة مثـل نظريـة القيـاس النفسي للإبداع والنظريات المعرفية في الإبداع.
- تطور عدد كبير من الأدوات والمقاييس الاختبارية لقياس الإبداع.
- تطور عدد كبير من البرامج التربوية والتدريبية لتعليم الإبداع.
- تقدم البحوث والدراسات التجريبية التي تختص بالإبداع.

وعلى الرغم من هذا التطور الذي نلحظه خلال العصر الحـالي في ميـدان الإبـداع إلا أنّ كثـيراً مـن البـاحثين والمختصـين مثـل Davis & Rimm (2003) وايزاكسـن ودروفـال، وتريفينجـر Isaksen, Droval & Treffinger (1994). أكـدوا عـلى أنّ مفهوم الإبداع حتى الآن يعد من المفـاهيم الشـائعة والمسـتخدمة عالميـا عـلى نطـاق واسع، وفي المقابل يعد مفهوماً معقداً في ظل عدم وجود تعريف إجرائي وموحد له.

وفي هذا السياق حـاول ايزاكسـن وآخـرون(المرجـع السـابق) صـياغة تعريـف لمفهوم الإبداع يراعي الإنتاجيّة الإبداعيّة وصفات ذلـك المنّـتج فقـط، عـلى حسـاب السمات الشخصّية الإبداعية، والعملية الإبداعيّة نفسها (في:الحسيني، 2007).

لذا فإن التعريف بمفهوم الإبداع وما يتصل به من مجالات وما يتعلق بـه مـن عوامل مختلفة من ذكاء أو بيئـة أو تحصـيل أو غـير ذلـك جـدير بالدراسـة، فعـلى الرغم من كثرة استخدام مفهوم الإبداع وتداوله في العديـد مـن الدراسـات فإنـه لا يوجد اتفاق من قبل الباحثين عـلى تعريـف واحـد للإبـداع، ولعـل ذلـك يرجـع إلى محاولة الباحثين صياغة تعريفاتهم الخاصة التي تؤكد وجهات نظـرهم المختلفـة في التعامل مع هذا المفهوم (خليفة، 2000).

لقد عرف كورت (Court, 1998) الإبداع بأنـه القـدرة عـلى التفكـير الإنسـاني لإنتـاج الأفكـار الأصـيلة والحلـول باسـتخدام التخـيلات والتصـورات، فالإبـداع هـو

عملية تمكن الناس من اكتشاف الجديد وإعطاء المعنى للأفكار وهـو طـابع إنسـاني عالمي.

كما عرفه روشكا (1989) الإبداع بأنه الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامـل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصـيل ذي قيمـة مـن قبـل الفرد والجماعة (في: قطامي وصبحي 1990)

ويـرى تـورانس (Torrance,1993) أن الإبـداع عمليـة تحسـس للمشـكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحـث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها مـن أجـل التوصـل إلى حلـول أو ارتباطـات جديـدة باسـتخدام المعطيـات المتوافرة ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

أما ويليامز فيرى (Williams,1968) بأنه عملية تتضمن المعرفـة، والعمليـات العقلية التي تعتمد في أساسها على المعرفة، والإنتـاج التباعـدي والتفكـير الترابطـي وسلوكيات التقويم ومهارات الاتصال (في: قطامي و صبحي، 1990).

بينما يرى ولفولك (Woolfolk,1990) أن الإبداع هو قدرة الفرد عـلى ابتكـار نتاجات تتسم بالأصالة والبراعة أو صنع حلول للمشكلات.

ويلخص جروان (1998) مفهوم الإبداع في كونه مزيج مـن القـدرات والاسـتعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسـبة يمكـن أن ترقـى بالعمليـات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخـبرات الفـرد السـابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجـات مـن مسـتوى الاختراقـات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

فالإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلالـه لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشـكلاته، أو يخـترع أو يبتكـر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة أو صوراً وهكذا (العيسوي، 1994).

وتبين من هذا العرض لتعريفات الإبداع صعوبة الوصـول إلى تعريـف محـدد له فالاختلاف في مفهـوم الإبـداع هـو اخـتلاف في الـرؤى والأبعـاد باعتبـاره ظـاهرة معقدة وثرية. لذا فإن الاختلافات في مفهوم الإبداع يتردد بين معنيين أساسيين هما:

- الأول: معنى واسع يأخذ التعريف بـالنقيض، فالإبـداع نقـيض الإتبـاع كـما هـو نقيض الثبات والتقليد والمحاكاة والمسايرة.
- الثاني: معنى ضيق يدور حول واحدة من الفئات الأربع التاليـة وهـي العمليـة الإبداعية التـي يبـدع بهـا المبـدع عملـه،الإنتاج الإبـداعي، السـمات الشخصـية للمبدعين، والإمكانية الإبداعية التي تكشف من خلال الأداء على اختبار قيـاس القدرات الإبداعي (شقير، 2000).

التفكير الإبداعي Creative Thinking:

لا يكتمل الحديث عن مفهوم التفكير الإبداعي وتعارفه دون معالجـة مفهـوم التفكير بشكل عام، والذي يميز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخـرى، حيـث كانـت الفلسفة السائدة عن التفكير في السابق هي الترابطية، وكـان الاعتقـاد بـأن الحيـاة العقلية تفسر بمكونين هما:الأفكـار أو العنـاصر، ثـم الـروابط بيـنهما، حيـث ادعـى أرسطو بأن التفكير عبارة عن الانتقال من فكرة أو عنصر إلى آخـر بواسـطة سلسـلة من الترابطات هي:

- مبدأ الترابط بالاقتران. وهي الأشياء التي تحدث في نفس الوقت أو المكان وتـرتبط بالذاكرة.
- مبدأ الترابط بالتشابه. الأشياء التي تتشابه وتميل لأن تكون مترابطة في الذاكرة.
- مبدأ الترابط بالاختلاف. الأشياء أو الأحداث التي تكون مختلفة تميل لأن تكـون مترابطة في الذاكرة.

هذا ولقد أشار عدد من الباحثين إلى أن التفكير الإبداعي يعتـبر تفكـيراً تباعـدياً أو Divergent Thinking والذي يختص به نصف الدماغ الأيمن، ومن سماته إنتـاج

مجموعة متباينة ومتنوعة من الاستجابات قد لا تعود بالضرورة إلى معلومات تلقاها الفرد. كما أنه ينطوي على معلومات وأفكار ونواتج جديدة، والأهمية في هذا الوضع هي نوعية تلك النواتج وكميتها، إذ لا توجد إجابة واحدة صحيحة فيما يفكر فيه الفرد، فهو عملية تفكير منطلق يبحث وراء إجابات متعددة تخرج في العادة عمّا عرفه الناس من قبل. بعكس التفكير التجميعي أو التقاربي Convergent Thinking والذي يختص به نصف الدماغ الأيسر، وينسب إليه الذكاء. ومصداقاً لذلك ما وصلت إليه بحوث تيلر Taylor ومكينون Mackinnon التي أكدت على أن اختبارات الذكاء قد تخفق عادة في التعرف على الطلاب المبدعين (في: الحسيني، 2007).

وإذا كان الإبداع يهتم بالنتائج فإن التفكير الإبداعي يهتم بالعمليات العقلية التي يمر بها الفرد من أجل الوصول إلى هذه النواتج. كما يركز التفكير الإبداعي على تغيير أنماط العمل، فبدلاً من استخدام نمط واحد ثم تطويره فهو يحاول أن يعيد تركيب النمط المعين بواسطة تنظيم الأشياء مجتمعة بطريقة مختلفة، والغرض من إعادة التنظيم هو الوصول إلى نمط أفضل وأكثر فعالية (دي بونو، 1997).

والتفكير الإبداعي Creative Thinkingهو أحد أنواع التفكير المهمة، والتي لخص أهميتها برنادت دوفي (B.Duffy, 1998) في عدة نقاط، **أهمها أن التفكير الإبداعي يمنح الفرد لـ:**

- تنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن.
- إثبات قدرته على التفكير والتواصل.
- التعبير عن كل ما يجول في خاطره.
- اكتشاف قيمة الأشياء.
- تنمية مهارات متعددة.
- فهم ذاته وفهم الآخرين واستيعاب ثقتهم.
- مواجهة التحديات وتلبية الاحتياجات للتغيرات السريعة في العالم.

كما يتميز الفرد الذي يفكر إبداعيا بأنه:

- يتعامل مع الأشياء غير المتوقعة.
- يطبق المعرفة التي يعرفها في الموقف الجديد.
- يكتشف العلاقات التي تربط بين الأشياء والمعلومات المختلفة.
- يستخدم المعرفة بطريقة جديدة.
- يتفاعل مع المتغيرات السريعة.
- يتميز بالمرونة في التفكير(في: المشرفي، 2005).

ويزداد الاهتمام بالتفكير الإبداعي بازدياد الانفجار المعرفي وازدياد الإقبال على التعلم الذاتي الذي يتطلب مواصلة التعلم طول العمر ضمن مبدأ التربية المستمرة للفرد وهذا ما يؤدي إلى إحداث تغيرات ايجابية في البنية العقلية المعرفية، مما جعل اهتمام الدول بتنظيم تفكير المتعلمين يزداد وذلك للاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها ولذلك بدأت هذه الدول في إعداد البرامج التي تنمي التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص عند المتعلمين.

فالتفكير الإبداعي يتضمن إنتاج الأفكار الأصيلة وهذا ما نحصل عليه من خلال عمليات التفكير التشعبي، وتتضمن عمليات التفكير التشعبي تأجيل إعطاء الأحكام والقرارات والتوجه نحو إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار بدون إجراء تقييم عليها، في حين يأتي التفكير المتقارب في مرحلة ما ليشكل تقييماً للأفكار المنتجة (Bailin, 1993).

كما أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى كل من التفكير التشعبي والتفكير المتقارب فالمفكرون يستخدمون التفكير التشعبي لتوليد الأفكار المختلفة لحل المسألة، ولإنتاج أشياء جديدة، وفي نفس الوقت يستخدم التفكير المتقارب للمساعدة في صنع القرار المناسب حيث تتابع هناك الأفكار المطلوبة (Meador, 1998).

ويؤكد زيتون (1987) على أهمية تكوين التفكير الإبداعي لدى التلاميذ والمعلمين

والمشرفين التربويين، لما له من أثر في استثارة وتفجير الطاقات الإبداعية لـدى التلاميـذ بما يمتلكونه من خصائص معرفية، وقدرات عقلية، واتجاهات إبداعية، تمكـنهم مـن تقبل وممارسة العملية الإبداعية وتحسينها وتنميتها مـن خـلال تعرضـهم لمواقـف تعليمية تستثير وتتحدى قدراتهم العقلية لإيجاد حل لها بأساليب وطرق إبداعية.

كما يؤكد درويش (1983) عـلى أن كثـيراً مـن التربـويين قـد دعـوا إلى تعـديل اتجاهات الطلبة نحو ممارسة التفكير الإبداعي، وتشجيعه وتنميته مـما يعـزز ثقـة الطلبة بأنفسهم.

في حين تشير قطامي (2005) إلى أنّ التفكير الإبـداعي يمكـن أنّ يوصـف بأنّـه عمليّة معرفيّة ينشط فيها الدماغ بهـدف الوصـول إلى شيء جديـد، وهـذا يتضـمّن جملة من المنطويات ومنها: النظر إلى الأشياء المألوفة بطريقة غـير مألوفـة، وإنتـاج أفكار جديدة وأصيلة، ومعالجة القضايا بمرونة من خلال تقليب الفكـرة إلى جميـع الأوجه التي تحتملها ثم تفصيل الفكرة ورفـدها بمعلومـات إضـافية واسـعة، فضـلاً عن إطلاق الأفكار المتعلقة بالفكرة الواحدة.

ويذكر درويش(2001) جملة من المسلمات التي يُستند عليها عند تنمية التفكـير الإبداعي، وهذه المسلمات ثبتت من خلال الجهود البحثية العالمية وأبرزها ما يلي:

- التفكير الإبداعي أحد محاور المنظومة المعرفية.
- الإبداع عبارة عن جملة من السمات المختلفة كالسمات المعرفيـة أو الوجدانيـة أو المزاجية أو الدافعية، وتسهم كل منها بقدر معين في السلوك الإبداعي.
- لدى كل فرد الاستعداد الإبداعي بدرجة معينة تتفاوت من شخص لآخر.
- هنالك فجوة بين ما يبديه الأفراد من مظاهر للسلوك الإبداعي الفعلي، وبين ما هـم مؤهلـون إليـه وراثيـاً، وتعـود تلـك الفجـوة لعـدم وعـي الأفـراد بطبيعـة القدرات الإبداعية التي لديهم من ناحية، أو عدم معرفتهم بالطرق التي تـيسر استخدام تلك القدرات بكفاءة من ناحية أخرى.

- هنالك اختلاف بين الإبداع الفعلي أو المتحقق، وبين الإبـداع الكـامن، إذ يقصـد بالإبداع المتحقق الخصال الإبداعية المكتملـة النمـو، ويقصـد بالإبـداع الكـامن الخصال الإبداعية غير مكتملة النمو وتنتظر فرصـة الظهـور عـلى شـكل إنجـاز إبداعي بحسب ما يتحقق لها من ظروف بيئية.
- لا يوجد شخصان مبدعان بنفس الطريقة تماما.

في برامج التدريب التي تهدف إلى تنمية التفكير الإبـداعي لا يكفـي الأسـلوب أو تنمية المهارات فقط لتنمية التفكير الإبداعي، إذ لا بد من توفير المعلومات التـي تزيد من وعـي المتـدرب بطبيعـة الإبـداع نفسـه، بمـا يـؤثر في اتجاهاتـه ودافعيتـه إيجابياً نحو التفكير الإبداعي، فعدم وجود تصور واضح حـول الإمكانيـات العقليـة التي يمتلكها المتدرب قد ينعكس سلباً ويفشل عملية التدريب.

مراحل عملية الإبداع:

تعتبر العملية الإبداعية عملية معرفية ذهنية تشمل كافة النشاطات النفسـية المعرفيـة والدافعيـة التـي تحـدث داخـل الفـرد المبـدع والتـي توصـله إلى الانجـاز الإبداعي، ويرى بعض الباحثين أن العملية الإبداعية تمـر بمراحـل عديـدة تتولـد في أثنائهـا الأفكـار الإبداعيـة، وقـد اختلـف العلـماء في عـدد هـذه المراحـل وترتيبهـا وأهميتها (حمدي، وقطامي، 1995).

ومن أشهر من حدد مراحل الإبداع ما قام به والاس في نموذج (Grahamwalles, 1926) عن مراحل عملية الإبداع أنها تمر في أربعة مراحل هي:

أولاً: مرحلة الإعداد: Preparation

وتتضمن جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من حيث تحديد المشكلة وفهـم عناصرها وجمع المعلومـات والخـبرات والمهـارات والمحـاولات لحـل هـذه المشـكلة والعلاقات التي ترتبط بتلك الجزيئات.

ثانياً: مرحلة الاحتضان: Incubation

وهي مرحلة النشاط العقلي حيث يكون الشخص المبدع خاملا ولا يظهر نشـاط فكري يذكر وفي هذه المرحلة فإن العقل يستوعب كل المعلومـات التـي لهـا علاقـة بالمشكلة، وقد تطول هذه المرحلة أو تـقصر ويـتم مـن خلالهـا تنظـيم المعلومـات والأفكار والخبرات من حيث التركيز على الموضـوع الأسـاسي واسـتبعاد الأفكـار غـير الملائمة.

ثالثاً: مرحلة الإلهام أو الإشراق: illumination

وهي المرحلة التي تتولد فيها الأفكار الجديـدة التـي تقـود إلى حـل المشـكلة وعادة تأتي الأفكار بطريقة فجائية دون تخطيط.

رابعاً: مرحلة التحقق: Verification

وهي المرحلة التي يتم فيها تجريب واختبار الفكرة الجديدة التي توصل إليها المبدع حيث تتم صياغة الفكرة وتجريبها وتنسيقها (في: الهويدي، 2004).

كما قسم دينز (1992) العملية الإبداعية إلى مرحلتين رئيسيتين هما:

1. مرحلة الفكرة الأساسية الكبيرة: وهي مرحلة تخيل يحـاول المبـدع بهـا البحـث عن فكرة جديدة ومثيرة أو حل لمشكلة.
2. مرحلة التوسع التفصيلية: وهي تتضمن تطوير الفكرة وتوسيعها وتطبيقها (في: المرجع السابق).

وقام درويش (1983) بتقسيم مراحل عملية الإبداع إلى خمس مراحل هي:

1. مرحلة الإعداد: وهي اكتساب المهارات الأساسية والمعـارف الضروريـة للتعـرف على المشكلات.
2. مرحلة الجهد: وهي التركيز على حل المشكلة ودراسة عناصرها.
3. مرحلة الانسحاب: أي الابتعاد عن التفكير في المشكلة وهي تسمى مرحلة الكمون.

4. مرحلة الاستبصار: وهي مرحلة اكتشاف الحل ويصاحب ذلك مشاعر فياضة لأنه قد يأتي فجأة ويسمى بالإلهام.
5. مرحلة التحقق: وهي مرحلة التأكد من صدق الحل المكتشف ثم تقييم ذلك.

ويرى الباحث أن هذه المراحل تختلف من باحث إلى آخر، إلا أنهم يتفقون في أن الإبداع هو ناتج إبداعي ملموس ينعكس بالفائدة على المجتمع ككل، وأنه من الممكن أن تدخل هذه المراحل في العملية التربوية منذ الصغر، من خلال تقديم نماذج للطلاب الموهوبين على كيفية حل المشكلات التي تواجههم وتطبيق ذلك من خلال هذه المراحل مع الأخذ ببعض النماذج العالمية في حل المشكلات حتى تتضح هذه المراحل بصورة أفضل عند الطلاب الموهوبين مما سيجعل الطالب الموهوب تطبيقها في مراحل حياته العمرية.

قدرات التفكير الإبداعي:

على الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل مجموعة من القدرات العقلية التي حددها كل من جيلفورد وتوارنس وهي على النحو التالي:

الطلاقة Fluency

تشير هذه القدرة على غنى الأفكار والترابطات وتنوعها والتي قد تنشأ استجابة لمنبهات أو مثيرات محددة التأثير بحد ذاتها. فالإنسان يمكن أن يخضع الظاهرة التي يتعامل معها إلى ترابطات جديدة غير متوقعة تشير في مجموعها إلى الطلاقة في التفكير ومن ذلك فإن البعض ينظر إلى هذه السمة على أنها القدرة على التعامل مع عناصر الموقف بالمعنى الشامل للكلمة وعلى أنها خطوة ضرورية نحو الاكتشاف (ميخائيل، 1989).

فالطلاقة هي تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد بمعنى هي القدرة على

إنتاج أفكار عديدة لفظيـة ولأدائيـة لمسـألة أو مشـكلة نهايتهـا حـرة ومفتوحـة فهـي تتضمن الجانب الكمي في الإبداع، لأنها تلعب دوراً مهماً في صور التفكـير الإبـداعي عند الشـخص وتتحـدد هـذه الطلاقـة في حـدود كميـة مقيسـة بعـدد الاسـتجابات وسرعة صدورها فهي بذلك تكون بقدرة الفرد على استدعاء المعلومة المخزنة لديـه كلما احتاج إليها.

وتنقسم الطلاقة إلى ما يلي:

(أ) الطلاقة اللفظية: Verbal Fluency

وهي القدرة على سرعة تفكير الشخص في إعطـاء الألفـاظ والكلـمات وتوليـدها في نسق محدد فهذا النوع من الطلاقة يقتصر على توليد الكلمات باعتبارهـا أنماطـاً من حروف أبجدية من مخزون الذاكرة لتحقيق مطالب بسـيطة تتطلـب تعلـيمات معينة. كذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرف م، أو ذكر اكـبر عـدد مـن الكلمات تبدأ بحرف س وتنتهي بحرف ي (الهويدي، 2004).

(ب) طلاقة التداعي: Associational Fluency

وهي القدرة على إنتاج أي عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، والتي ترتبط بكلمة معينة أو القدرة على إنتاج أكبر قـدر مـن ألفـاظ تتـوافر فيهـا شروط معينة. ومن الأمثلة التي تقيس هذا النوع مـن الطلاقـة أن يعطـى المفحـوص أكـبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة معينة أو يكتـب وصـفا كـاملاً لمثـير معـين، أو أن يعطى المفحوص الكلمة التي ترتبط بكلمتين معينتين (الكناني، 1990).

(ج) طلاقة التعبير: Expressional Fluency

وهي القدرة عـلى التفكـير السريـع في كلـمات متصـلة تناسـب موقفـاً معينـاً، وصياغة أفكار في عبارات مفيدة. ويسمى هذا العامل في مصفوفة جيلفورد بالإنتاج التباعدي لمنظومات المعاني ومن اختبارات هذا النوع مـن الطلاقـة تراكيـب الأربـع

كلمات حيث يعطى للمفحـوص الحـروف الأولى في أربـع كلـمات ويطلـب إليـه أن يكمل الكلمات في وقت محدد من خلال أكبر عدد من الطرق بحيث تكـون العبـارات مفيدة (في المرجع السابق).

(د) طلاقة الأفكار: Ideational Fluency

وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار في فترة زمنية محـددة لموقـف أو مشكلة مثيرة ومن الأمثلة على هذه الطلاقة أن يطلب من المفحوص أن يـذكر أكـبر عدد من الاستعمالات لشيء ما أو أكبر عدد ممكن من العناوين لقصة ما.

وللفرق بين الطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيريـة أن الفكريـة تشـير إلى القـدرة على أن تكون لدينا أفكار، أما التعبيرية فتشير إلى القدرة على صياغة هـذه الأفكـار في ألفاظ (في المرجع السابق).

(هـ) طلاقة الأشكال: Figural Fluency

وهي القدرة على الإنتاج السريع من خلال تقـديم بعـض الإضـافات إلى أشـكال معينة لتكوين رسوم حقيقية، وهي ما يسميها جيلفورد بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال ومن أهم الاختبارات التي تقـاس بهـا هـذه الطلاقـة أن يعطـى المفحـوص أشكالاً معينة مثل الدوائر أو الخطوط المتوازية ويطلب منه إضـافة أشـكال عليهـا. لتكوين رسوم وإشكال حقيقية عديدة (في المرجع السابق).

المرونة: Flexibility

وهي تغير الحالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف، أي هـي القـدرة عـلى إعطـاء أفكار متنوعة ومختلفة للمهارة المعطاة، وتعتبر المرونة القدرة الفعلية للفرد على تغـير اتجاهاته التفكيرية في أكثر من اتجاه وعدم الإصرار على اتجاه معين (هلال، 1996).

فالمرونة تعتبر عكس التصلب العقلي الذي يتجه الفرد بمقتضاه إلى تبني أنماطاً فكرية محددة يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت (إبراهيم، 1982).

وتتخذ المرونة مظهرين هما:

(أ) المرونة التلقائية: Spontaneous Flexibility

وهي إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد. فهي القـدرة عـلى إنتـاج اسـتجابات مناسـبة لمشـكلة أو موقـف مثـير، وهـذه الاسـتجابات تتسـم بـالتنوع واللامنطقيـة وذلـك مـن خـلال الاسـتجابات الفريـدة والجديـدة (عبـادة، 1993).

(ب) المرونة التكيفية:Adaptive Flexibility

وهـي التوصـل إلى حـل مشـكلة مـا أو مواجهـة أي موقـف في ضـوء التغذيـة الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف، لذا فإن المرونة تعتمد على الخصـائص الكيفيـة للاستجابات وتقاس بتنوع الاستجابات.وتشير هذه المرونة التكيفية إلى قـدرة الفـرد على تغير وجهته الذهنية كي يتمكن من حل مشكلة ما في كفـاءة ونجـاح وسـميت التكيفية لأن الفرد يحتاج إلى أن يكيف سلوكه بما يعينه للوصول إلى الحـل النـاجح ويظهر ذلك في نوع المشكلات المحددة تحديداً دقيقـاً وتتطلـب حلـولاً غـير عاديـة (الكناني، 1990).

الأصالة: Originality

تعد عنصراً أساسياً في التفكير الإبداعي ويقصد بها القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، أي هي التميز في التفكـير والنـدرة والقـدرة عـلى نفـاذ إلى مـا وراء المبـاشر والمألوف من الأفكار وهي تقاس عن طريق احتسـاب كميـة مـن الاسـتجابات غـير الشائعة أو غير المألوفة. فالأصالة هي السلوك المبتكر المناسب الذي يحقق الهـدف المنشود بدرجة عالية من الرضا فيعتبر سلوكاً أصيلاً (هلال، 1996).

فالأفكار الأصيلة تنبعث من الفرد وتنتمي إليه وتعـبر عـن طابعـه وشخصـيته فالمحتوى الأساسي لهذه القدرة هو الاستقلال في التفكير وإعطاء حلـول غـير عاديـة للمسائل المطروحة إذا ما قورنت بالطرق المتبعة في الحل فالأصالة تختلف عن كـل

من الطلاقة والمرونة بعدة عوامل منها:

أ - أن الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفـرد، بـل تعتمـد على قيمة هذه الأفكار ونوعيتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

ب- أن الأصالة لا تشير إلى نفور الفرد من تكرار تصـوراته أو أفكـاره هـو شخصـياً كما في المرونة. بل يشير إلى النفـور مـن تكـرار مـا يفعلـه الآخـرون وهـذا مـا يميزها عن المرونة.

ج- أن الأصالة لا تتضمن شروطاً تقويميـة في النظـر إلى البيئـة فهـي لا تحتـاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لنقد الذات حتى يستطيع الفـرد أن ينهي عمله على خير وجه مطلوب (منسي، 1993).

الإفاضة أو الإضافات والتفاصيل: Elaboration

وهي قـدرة الفـرد عـلى تقـديم إضـافات وتفاصـيل جديـدة لفكـرة معينـة أو موقف ما. وتنتمي هذه الخاصية إلى قدرات التفكير التباعدي التي يطلـب فيهـا مـن المفحوص توليد استجابات من معلومات مقدمة وتتضـمن هـذه القـدرة الإبداعيـة على تقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة، ويرى جيلفورد Guilford إلى أن هذه القدرة الإبداعية تشمل إضافة عناصر ومكونات للإشكال الموجودة أمامـه (قطـامي وآخرون، 1996).

الحساسية للمشكلات: Sensitivity to Problems

وهي قدرة الفرد على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في الموقف المثير. بمعنـى أنها القدرة عـلى اكتشـاف المشـكلات والمصـاعب واكتشـاف الـنقص في المعلومـات، وحيث أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في البحث عن حل لها ومن ثم إضـافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات على معارف أو منتجات موجودة ويرتبط بهـذه القدرة ملاحظة الأشياء المحيرة وغـير العاديـة في محـيط الفـرد وإعـادة اسـتخدامها (جروان، 1998).

نظريات الإبداع:

اختلفـت النظريـات في تفسـير الإبـداع وتحديـد معنـاه، وفي حـل المشـكلات للإبداع ولكن هذه النظريات على تباينها أوضحت جوانب في عدة مجالات مختلفة ومتعددة فعلى جانب النظريات التي تفسر مفهوم الإبداع نذكر منها ما يلي:

نظرية الإلهام أو العبقرية:

تعتـبر النظريـة العبقريـة في الإبـداع مـن أقـدم الاتجاهـات المرتبطـة بهـذه الظاهرة، حيث تذهب هذه النظرية إلى أن الإبداع ثمرة الإلهام الإلهـي، وأن المبـدع احتضنته الآلهة منعمة عليـه بـالوحي والإلهـام، فتـتلخص هـذه النظريـة في كونهـا تفسر الأعمال الإبداعية عـلى أسـاس الافـتراض بـأن الإنسـان لـيس إلا مخلوقـاً نـاقلاً للأفكار السماوية والإرادة الإلهية، وأنه لا يلعب دوراً مباشراً في عملية الإبداع. فعند الإغريق تقوم آلهة الفن والعلم بتوليد الأفكار الإبداعيـة الأصـيلة ونفخهـا في أرواح الناس أو عقولهم.

لذا فمن المكونات المهمة للنظريـة أنهـا تنطـوي عـلى وجـود مسـحة عاطفيـة قوية من السحر والعجب والغمـوض تجـاه فعـل الإبـداع ونتاجاتـه، وتـفسر هـذه الظاهرة أصل الأعمال الإبداعية وتطورها على أساس الافتراض بأن عمليات تفكيرية خاصة هي التي تهيئ للفرد أن يتحـرر مـن قيـود العـادة والـروتين ويـكسر الجمـود لتمكنه بعد ذلك من نسج الأفكار معا وتطويرها على شكل مفهوم جديـد أو عمـل أصيل بينما الفرد العادي لا يرى رابطة بين هذه الأفكار (Briggs, 1984).

وأصحاب هذه النظرية يلجأون في تفسيرهم للأعمال الإبداعية إلى قضية التـدخل الإلهي أو السماوي كقوة خارقة لا يمتلكها البشر ويرجعون السبب إلى ذلك في أن بعـض الأفراد ينتجـون أعـمالاً إبداعيـة بيـنما لا يسـتطيع ذلـك أفـراد آخـرون (Dorman & Ediden, 1989) فالعبقري في هذه النظرية لديه القدرة على تجاوز حدود المعرفة الحالية وإنتاج شيء جديد بخطوة جبارة واحدة أشبه ما تكون بوثبة في المجهول.

فعلى الرغم مـن شـيوع هـذه النظريـة إلا أن هنـاك العديـد مـن البـاحثين ممـن يرفضونها رفضاً قاطعاً ويعود ذلك لأسباب عديدة منها:

- أنها لا تفيد شيئاً ولا يستفيد منها العلم من خلال الأقوال والأحاديث التـي تصـف حالات الغيبوبـة أو النشـوة الإلهيـة التـي عاناهـا المبـدع أثنـاء تلقيـه الـوحي أو الإلهام.
- لا تستطيع أن تكشف عن حقيقة أو طبيعة عملية الإبداع أمام أناس يتحدثون عن تأثير شياطين ملهمة أو تدخل قوى خارقة أو انسياق لرؤى وخيالات خفيـة أو الوقوع تحت تأثير سحر، كما لا يستطيع شخص أن يعـرف حقيقـة بريـق أو إشراق أو فيض أو مصادفة يستخدمها أنصار هذه النظرية.
- أن الألفاظ التي يستخدمها أنصار هذه النظرية في تفسيرهم لعملية الإبـداع لا تؤدي إلى تفسير واضح بقدر ما تؤدي إلى الغموض والاضطراب وعدم التحديد.
- ينادي أصحاب هذه النظرية إلى الاستسـلام للخيـال والأحـلام والهلوسـة ولكـن الإبداع يستلزم التنظيم والتوجيه والقدرة على الحكم (محمد، 1984).

ويرى الباحث أن هذه النظرية تعتمـد في جوهرهـا عـلى الخرافـة والأسـاطير، لهذا لا يمكن التصور بقبول هذه النظرية بعد أن من الـلـه عـز وجـل عـلى الـبشر برسالات السماء من خلال الأنبياء والرسل، لهـذا فـإن فكـر هـذه النظريـة لا يقبلـه الدين ولا العقل.

نظرية التحليل النفسي:

حاولت هذه النظرية تفسير الإبداع بعيداً عن أي مصـادر خارجيـة، فالإبـداع ليس شرارة إلهية أو وحي يهبط من السماء لأن مصدر الإبداع في هذه النظرية هـو اللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي، فهذه النظرية تهتم في المقـام الأول بدراسـة الدوافع النفسية أي العوامل التي تدفع بالمبدعين إلى انجاز أعمالهم الإبداعية.

ويعتبر فرويد Freud هو المؤسس لنظرية التحليل النفسي حيث حاول من خـلال هذه النظرية استخدام الديناميات النفسية والمفاهيم العامة لنظريته في تفسير الأعـمال

الإبداعية والعملية الإبداعية، وطبق لهذا الغرض أسلوب دراسة سير حياة عدد من كبار المبدعين في الأدب والفنون من حيث خصائصهم الشخصية واتجاهاتهم ومن خلال نتائج هذه الدراسات يمكن للفرد أن يتوصل إلى استنتاجات حول الاتجاهات العامة والمتعلقة بالعمليات النفسية التي تفسر العملية الإبداعية (Weisberg, 1993).

فالمحرك الأساسي للأعمال الإبداعية من وجهة نظر فرويد Freud هي تلك الصراعات الداخلية للفرد التي لم تحل وظلت مكبوتة في مستوى اللاشعور، وهذه الحاجات الأساسية تكون الهُوا التي تؤدي وظائفها باستخدام عملية التفكير الأولية وهي تتمثل في الحفاظ على بقاء الفرد وتعمل جاهدة لتحقيق اللذة وتقليل الشعور بالألم.

ويشير فرويد Freud في محاولته لتفسير الإبداع بالاستناد إلى مفاهيم نظريته إلى وجود فروق بين عمليتي التفكير الأولية والثانوية بسبب اختلاف مصادر نشوئهما ومسار تطورهما وأهم هذه الخصائص هي:

- أن عملية التفكير الأولية تعمل على الموائمة بين أفكار الفرد ومحيطه في اللاشعور ويترتب على ذلك ظهور أفكار غريبة تسترعي انتباه المفكر والمجتمع المحيط لكونها غير تقليدية وليس هناك مصادر تعتمد عليها.
- أن عملية التفكير الأولية تخرق قواعد المنطق التقليدية بطرق مختلفة، فمن خلال آلية التكثيف يتم دمج فكرتين أو أكثر في اللاشعور ليكونا صورة مركبة تظهر في العقل الواعي، إلا أن هذا التفكير البدائي لا يصمد أحياناً أمام القيود التي يفرضها العالم الخارجي وكلما تحضر الفرد وتعلم أصبح أقل تأثيرا بما تفرضه عملية التفكير الأولية
- أن عملية التفكير الأولية لها مضامين مباشرة تتعلق بالعملية الإبداعية، فالفرد المبدع لديه القدرة على التعبير عن حاجاته غير المشبعة بعمل إبداعي، فعملية التفكير الأولية المقنعة لها أصولها الغريزية التي تمثلها الحاجات غير المشبعة عند المبدعين، فالمضامين في العملية الإبداعية من التفكير الأولية والحاجات غير المشبعة تحرك الرغبة والإرادة والقوة حتى يظهر الإبداع فيه(عبد العال، 2005).

ونظراً لتطور علم النفس منهجياً ونظرياً والبعد عن التعميم دون تـوافر أدلـة وبراهين والتطور في حركة القياس النفسي أثبت أنه لا صحة للفرضية التـي تـرى أن المريض العقلي يتسم بالإبداع وأن المبدعين يتميـزون بخصـائص ايجابيـة لا نجـدها بين العاديين (المرجع السابق).

ومن خلال النظريات التي تناولت الإبداع من حيث الظاهرة الإبداعية ظهرت هناك العديد من النظريات التي تناولت الإبـداع كعمليـة حـل للمشـكلات، حيـث نظروا إلى العملية الإبداعية باعتبارها عملية حل إبداعي لمشكلة غير عادية فكانت على النحو التالي:

النظرية العقلية:

تذهب هـذه النظريـة إلى أن الإبـداع نتـاج العقـل ووليـد الفكـر، وأنـه فعـل مستنير واع يحققه عقل ناضج قد امتلك زمام نفسه، ويعود الفضل في إرساء القواعـد العلمية والعملية لهذه النظرية في الإبداع إلى عالم القياس النفسي جيلفـورد. حيـث كانت البداية عندما عرض جيلفورد أفكاره الجريئة حول مفهوم الـذكاء والوظـائف العقلية والإبـداع في مـؤتمر جمعيـة علـم الـنفس الأمريكيـة. حيـث رأى جيلفـورد Guilford أن الإبداع هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية منها الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات وهذه القدرات العقليـة تعنـي قـدرة الفرد على إنتاج الجديد في عالم الأفكار وفي مناشط الحياة المختلفة.

وعمل جيلفورد Guilford على تقـديم نمـوذج مبسـط لحـل المشـكلات عـلى أسـاس نظريتـه في التركيـب العقـلي وأطلـق عليـه نمـوذج التركيـب العقـلي لحـل المشكلات حيث يكون مخزون الذاكرة عند الفرد وحصـيلته المعلوماتيـة دوراً كبـيراً في مختلف مراحل عملية حلا المشكلات، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقـى عـلى النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة عن طريق عمليات الذاكرة.

فمن خلال الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد لمثير

خارجي من البيئة من الممكن أن يكون على شكل انفعـالات وعواطـف،ثم تتعـرض هذه المثيرات إلى عملية تصفية في الجزء السفلي مـن الـدماغ العليـا حيـث الإدراك والمعرفة. ويؤكد جيلفورد Guilford عـلى أهميـة دور الـذاكرة في عمليـة التصـفية وهذا النشاط يعرف بالنشاط الانتقائي أي الانتباه.

كما يرى جيلفـورد Guilford أن هـذا النمـوذج في حـل المشـكلات يسـتوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عـن البـدائل للحـل مـن مخـزون الذاكرة. فعند بروج المشكلات خلال العمليـة الإبداعيـة تزيـد الحاجـة إلى ممارسـة نشاطات حل المشكلة ويوضح جيلفورد ذلك إلى الاستنتاج بـأن حـل المشـكلات قـد يشمل جميع أنواع عمليات البناء العقلي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضـها، وأن حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن عددا مـن المحتويـات المعلوماتيـة للبناء العقلي (جروان، 2002).

وبينت النظرية العقلية أو ما تسمى نظرية القياس النفسي في دراسـة الإبـداع على أساس مجموعة من الافتراضات والمبادئ منها:

- أن البناء العقلي أكبر بكثير من مجرد قدرة عقلية واحـدة تقـاس باختبـار ذكـاء يعطي مؤشراً كمياً على شكل نسبة ذكاء.
- أن هناك نوعان أساسيان من التفكير هما التفكـير التقـاربي والتفكـير التشـعبي وأن اختبارات الـذكاء الحاليـة تقـيس مهـارات التفكـير المتقـارب التـي تسـتدعي إعطـاء إجابـات محـددة، أمـا مهـارات التفكـير المتشـعب فـلا يمكـن قياسـها باستخدام هذه الاختبارات لكونها تستدعي إجابـة مفتوحـة، ولابـد مـن إيجـاد اختبارات جديدة لهذه الغاية.
- الإبداع مثله مثل الذكاء فهو مفهوم يجب أن يخضع للبحث التجريبي والقياس وهو موجود بدرجة أو بأخرى لدى الأفـراد بشـكل عـام فمـن ذلـك فهـو قابـل للقياس والتعليم وليس مقصوراً على عدد من الناس فقط.

من أهم القدرات والمهارات التـي يتكـون منهـا التفكـير الإبـداعي الحساسـية

للمشكلات والطلاقة والمرونة والتفاصيل وجميعها ليست موضع قياس في اختبارات الذكاء المعروفة.

فعلى الرغم من أهمية هذه النظرية في الكشف عن أهمية العقل في العملية الإبداعية وعن قواه وقدراته إلا أن جوانب النقد وجهة إلى هذه النظرية في تفسيرها للإبداع وتركيزها الشديد على العقل والفكر دون غيرهما من العوامل، حيث أن عملية الإبداع لا يمكن أن تكون نتاج الفكر الإبداعي وحده فهي تحتاج إلى جانب دور العقل أدواراً أخرى للحواس والمزاج والأعصاب (عبد العال، 2005).

نظرية أوسبورن Osborn

يعد أوسبورن صاحب الفضل الأكبر في وضع أسس نموذج حل المشكلات في مراحله الأولى على أساس الاستخدام الأمثل للتخيل في معالجته للمشكلة، حيث أكد على ضرورة تأجيل إصدار أي أحكام أو انتقادات للأفكار المطروحة أثناء جلسات العصف الذهني حتى يتشجع المشاركون في طرح كل ما لديهم من أفكار وحتى لا يضيع الوقت والحماس إذا ما تسرع المشاركون في التنفيذ.

وكان اعتقاد أوسبورن بأن أفضل طريقة للتوصل إلى أفضل الحلول هي توليد اكبر عدد ممكن من البدائل المحتملة والأفكار، فكان اعتقاد أوسبورن من خلال نظريته أن عملية الإبداع لأي مشكلة تكمن في عملية تفعيل القدرة على التخيل واستخدامه. حيث حدد أن المشكلة تمر بعدة خطوات هي:

- إيجاد المشكلة: ويقصد بها البحث في طبيعة المشكلة وتقليبها من جميع جوانبها حتى يتم التوصل إلى تعريف دقيق وواضح للتحدي الذي تمثله المشكلة.
- إيجاد الحقائق: وتهدف إلى فهم المشكلة أو الموقف وتخيل الماهية التي يمكن أن يكون عليها الحل.
- إيجاد الأفكار: وتهدف إلى توليد الأفكار بأقصى قدر ممكن والانهماك في البحث من مخزون الأفكار ذات العلاقة من اللاشعور وما قبل الشعور من خلال

نظرية التحليل النفسي.

- إيجاد الحل: ويتم في هـذه المرحلـة تقيـيم الأفكـار التـي تجمعـت مـن حيـث علاقاتها بالمشكلة وإمكانية تطبيقها ومن ثم اختيار أفضلها لتنفيذ.
- قبول الحل: من خلال إقناع جهة ما بتقبل الحل ووضعه موضع التنفيذ (جـروان، 2002).

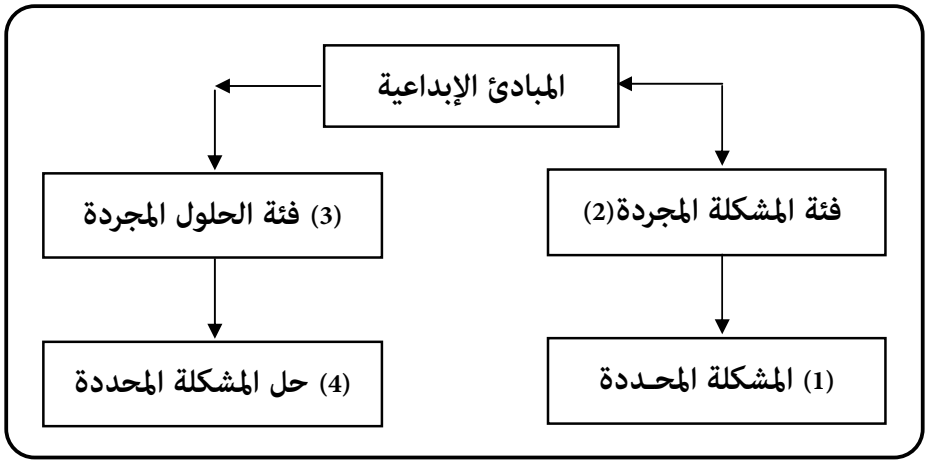
نظرية التشلر Altshuller

تعد هذه النظرية من النظريات التي عالجت العمليـة الإبداعيـة عـلى أسـاس أنها مجرد عملية حل لمشكلة غير عادية ولـيس لهـا حـل معـروف. فهـذه النظريـة ظهرت في الاتحاد السوفيتي من خلال العـالم المهنـدس جيـنرتش التشـلر Genrich Altshuller، وقد انتقلت هذه النظرية إلى الغرب في بداية التسعينات بعـد انهيـار الاتحاد السوفيتي وعرفت باسم TRIZ والتي جاءت من الأحرف الأولى مـن الاسـم الروسي للنظرية Theory of Inventive Problem Solving بمعنى نظريـة الحـل الابتكاري للمشكلة، حيث اشتق التشلر مبادئ نظريته بعد أن قام بمسـح لأكـثر مـن مائتي ألف براءة اختراع في مجال الصناعة التكنولوجيا، وقد توصل في مسـحه إلى أن أربعين ألف من هذه البراءات كانت من حلول ابتكاريه أصيلة أما الباقي فلم يكـن سوى تحسينات مباشرة لمنتجات موجودة.

ومن خلال الخطوات التي حددها التشـلر لحـل المشـكلات بطريقـة إبداعيـة، وضع التشلر نظماً لتصنيف هذه المشكلات، وحدد لكل من هـذه المشـكلات مبـدأ أو أكثر لحلها وبذلك فإن عملية حل المشـكلات بطريقـة إبداعيـة تتبـع الإجـراءات الواردة في نظريته وهي كما هو مبين في شكل (3).

يتضح من الشكل رقم (3) أننا نبدأ بالمستطيل رقـم (1) أي بالمشـكلة المحـددة وهي المشكلة المراد حلها في موقـف معـين، ومـن ثـم نقـوم بتجريـد هـذه المشـكلة (تحويلها إلى مشكلة عامة) ليتسنى لنا وضعها ضمن إحدى فئات المشكلات المجـردة

في المستطيل رقم (2) التي به تتبلور على شـكل تنـاقض بـين اثنتـين عـلى الأقـل مـن الخصائص التي حددها التشلر وباستخدام المبادئ الإبداعية يتم البحث عن الحلـول المناسبة لهذه الفئة من المشكلات في المستطيل رقم (3)، ثم تنتقل أخيراً وباسـتخدام المبدأ الإبداعي المناسب إلى المستطيل رقم (4) المتمثل في الانتقال من الحلول المجرة العامة إلى البحث عن حل أو حلول خاصة للمشكلة المراد حلها (Kaplan.1996).



شكل رقم (3): النموذج الأساسي لحل المشكلات في نظرية تريز

النظريات المعرفية:

بالرغم من تعدد النظريات المعرفية في الإبداع إلا أن الدراسات التي استندت لها هذه النظريات تناولـت العمليـة الإبداعيـة كعمليـة تفكـير تـؤدي إلى نتاجـات أصيلة حيث ركز العلماء في هذه النظريات على العمليـات العقليـة والعلاقـة بينهـا وبين متغيرات الشخصية التي ترتبط بالعملية الإبداعية، ومن هذه النظريات التـي تناولت ذلك هي:

نظرية ستيرنبرغ Sternberg

يعد روبرت ستيرنبرغ من العلماء الذين كرسوا دراساتهم في معالجة مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة، وتعد نظرياته حول هذه المفاهيم ذات عوامل مشتركة في الذكاء والإبداع والموهبة، حيث نجد أن في كل نظرية تستند إلى نموذج نظري يضم معه ثلاث مكونات وهذه النظريات هي:

- النظرية الثلاثية الأجزاء للذكاء الإنساني
  A Triarchic Theory of Human Intelligence
- النظرية الثلاثية الأجزاء للموهبة العقلية.
  A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness
- النموذج الثلاثي الأوجه للإبداع
  A Three – Facet model of Creativity

حيث جعل ستيرنبرغ نموذج نظريته في الإبداع تتكون من ثلاثة أوجه وهي:

- الجانب المتعلق بالقدرة العقلية أو الذكاء.
- الجانب المرتبط بأسلوب التفكير
- الجانب المتعلق بالشخصية (المرجع السابق).

نظرية شنك Schank

يرى شنك (Schank, 1993) أن الإبداع عملية ميكانيكية وليست لغزاً وأن إيجاد أفكار جديدة يبدأ مما موجود من الأفكار السابقة، فالعملية الإبداعية تعتمد على وجود مخزون معرفي سابق حيث أن الرجوع إلى المخزون ومعالجته يعتمد على التلاؤم مع المشكلة الحالية القائمة.

ويرى شنك أن الفرد يعتمد في عملية الفهم على المعلومات المخزنة والخبرات السابقة لديه حيث يطلق على هذه العملية نمط التفسير الذي هو بمثابة تفسير معياري يعتمد الاستخدام في أساسه على الإبداع. فالإبداع عند شنك يتألف من

عمليتين أساسيتين هما:

- عملية بحث تهدف إلى إيجاد نموذج ملائم لتفسير المشكلة.
- عملية تعديل تهدف إلى تكييف النموذج السابق من خلال الخبرة السـابقة إلى موقف ملائم لخبرة جديدة أو موقف جديد.

وشنك يعتقد أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما:

- القدرة على اكتشاف موضع الخطأ.
- القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة.

حيث يرى شنك أن الإبداع والتعلم ناجمان من الحاجـة لتصـحيح الإخفاقـات وفهـم مـا هـو شـاذ في العـالم المحـيط بنـا، ومـن الممكـن إيجـاد الحلـول وتصـحيح الإخفاقات وتفسير الأشياء عندما نستطيع أن نحدد موضع الخطـأ ثـم نـفسر ذلـك، وهذا التفسير هو عملية الإبداع (المرجع السابق).

نظرية جروبر Gruber

حدد جروبر نظريته من خلال ثلاث فرضيات وهي:

1. أنه لا يوجد نظرية سيكولوجية واحدة يمكن أن تفسر كل الأعمال الإبداعية.
2. أن كل شخص مبدع منفرد بذاته في معالجته لمشكلة أو مهمة ما.
3. أن العمل الإبداع يعمل هادفاً من جانب المبدع، وعملـه يتصـف بالأصـالة مـع حاجات وقيم إنسانية.

ومن خلال هذه الفرضيات الثلاث أطلق نظريته والتي سماها النظـام المتطـور للعمل الإبداعي، التي استخدم فيها أسلوب دراسة الحالة التي وضع إطارها في التالي:

1. حصر الدراسة في شخص واحد.
2. تناول المظاهر المتنوعة لحياة الفرد وعمله كوحدة مترابطة الأجزاء.
3. محاولة فهم الفرد ككل وليس كأجزاء.

4. التأكيد على فهم كيفية تطور العمل الإبداعي.
5. الهدف هو تطوير نظرية سيكولوجية للعمل الإبداعي.

فالاتجاهات والأطر التي بنيت عليها نظرية النظام المتطور لجروبر كانت كالتالي:

- التطور والمنهجية: فالعمل الإبداعي يتطور على مدى فترات طويلة تتفاعل فيها عوامل الإرادة واللهو.
- التعددية: فالشخص المبدع لا يحصر نفسه في خيار واحد فهو يستخدم لعدد من العلاقات الاجتماعية والأساليب المعينة على الاكتشاف والاستبصار.
- التفاعل مع المحيط: فالمبدع عمله مرتبط بأعمال الآخرين ويكون علاقات مع الآخرين نتيجته التفاعل من خلال أنماط التأثير والمشاركة.
- البنائية: المبدع يشارك في اختيار وتشكيل العناصر المحيطة بالعمل وفي تحديد منظومة العمل وأدواته.
- الحساسية للخبرة: المبدع هو شخص موجودا لديه عواطف ومشاعر ووعي اجتماعي من خلال علاقاته مع الآخرين.

فهذه الأطر عبارة عن جزء من نظام التفكير الذي يرافق المبدع ويؤثر عليه في عمله الذي يقوم به (المرجع السابق).

النظرية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية على دور المناخ والوسط الاجتماعي في عملية الإبداع وفي النتاج الإبداعي وتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية للإبداع. فهذه النظرية ترى أن ما يسمى إبداعا ليس خاصية محددة للشخصية بل هو شيء متغير يصعد ويهبط بتأثير ظروف وأوضاع الحياة التي تساعد على النمو والتطور والذبول والموت.

فالنظرية الاجتماعية تعول كثيرا على التنشئة الاجتماعية في تنمية الإبداع وتطوير إمكاناته لدى الإفراد فهذه التنشئة هي التي تحدد اتجاهاته وقيمه في إطار

تنمية أو إحباط القدرات الإبداعية. ومن خلال التنشئة وعلاقة المبدع بأسرته واندماجه في المحيط المدرسي يولد لديه الإبداع، أما أن كانت هذه البيئة أو التنشئة لا تغرس في نفس مبدعها الثقة، وتقتل روح المبادرة لديه وتقضي على الشعور بالمسئولية عنده فإن الإبداع سيذبل ويندثر إبداع صاحبه.

فالنظرية الاجتماعية لها الفضل الكبير في إلقاء الضوء على أبعاد جديدة لم تذكر من قبل في النظريات السابقة وهي الإبعاد الاجتماعية والتاريخية وقد تخلصت من الأساطير وغيبيات النظرية الأولى فكانت أكثر واقعية وأقرب إلى العملية (عبد العال، 2005).

من خلال هذه النظريات الأربعة التي حاولت تفسير الإبداع ومعالجة أبعاده من خلال المفهوم، حيث ركزت نظرية الإلهام أو العبقرية في تفسيرهم للإبداع على ذات المبدع بما تحتويه من الهامات وانبثاقات واشراقات إبداعية تحدث فجأة دون أن تخضع لأي ضرورة موضوعية، ثم جاءت نظرية التحليل النفسي وتفسيرها للإبداع على أساس ذاتي صرف وهو اللاشعور، وبعدها جاءت النظرية العقلية فهي حررت الإبداع من الأساطير والغيبيات التي ألحقتها به نظرية الإلهام وركزت هذه النظرية على العقل وكيفية تخرج أفكاره على هيئة أعمال إبداعية، ثم النظريات المعرفية التي ربطت العملية الإبداعية في حد ذاتها كعملية تفكير تؤدي إلى نتاجات أصيلة، ثم النظرية الاجتماعية والتي ذهبت إلى أن الإبداع يتأثر بالأوضاع الاجتماعية والتاريخية وأنه مشروط بالظروف الاجتماعية وتتغير بتغيرها.

من خلال عرض ما سبق يرى الباحث أن الأدب التربوي غزير ومتعدد في هذا الشأن وأكبر من أن يحصر في هذه الدراسة، فلكل باحث طريقة أو أسلوب في عرض مبرراته وأسبابه، وإيجابياته، وسلبياته، وفي المقابل فإن الباحث لا يستطيع أن يجزم بأصلح أو أنجح تلك الطرق والأساليب المستخدمة في تلك النظريات، فجميعها تدعي بأنها جربت من خلال الدراسات والأبحاث العلمية وأثبتت فعاليتها، لذا يرى الباحث أن هذا الموضوع قد يرتقي إلى أنّ يصبح قضية من قضايا

البحث في مجال تربية الموهوبين والمبدعين.

مقومات الإبداع:

أولاً: الذكاء

في دراسة لجودوين وموران (Goodwin & Moran,1990) أن كل مبـدع ذكي، وليس كل ذكي مبدع وهذا يعني أن الذكاء شرط ضروري للإبداع، كما يعنـي هـذا أن الفرد المبدع لا بد أن يتصف بحد أدنى معروف من الذكاء حتى يكون مبدعاً.

فالذكاء حصيلة توليفات مركبة للعديد من القدرات مثـل التصـميم والابتكـار وصياغة الأفكار والاستنتاج وتحديد الاتجاهات ووضع الخطط. وهناك العديـد مـن التعريفات للذكاء منها على سبيل المثال: أن الذكاء هو القدرة على اكتساب المعرفة ذاتياً وتخزينها وربطها بسوابقها، والتكيف التلقائي مع الظروف المتغيرة التي يعيش فيها الكائن.

كما يعرف الذكاء كذلك بأنه ملكية انتقاء البديل الأمثل مـن بـين عـدة بـدائل ممكنة في ضوء الغايات المحددة والمعايير المحكية المقررة سلفاً. ومن خلال العديـد من التعريفات نجد أن أشمل تعريف من وجهة نظر الباحث هـو مـا ذكـره كلفـن (Calvin) والذي عرفه بأنه القـدرة عـلى الـتعلم أي اسـتخدام الفـرد لمـا تعلمـه في التكيف لمواقف جديدة وهو ما يسمى حل مشكلات جديدة.

هناك الكثير من العلماء ذهب إلى أن الذكاء هو العامل الأسـاسي عـن الإبـداع بينما البعض الأخر من العلماء رأى أن القدرات العقلية المرتبطـة بالإبـداع تختلـف عن تلك المرتبطة بالذكاء. ومن هـؤلاء العلـماء جيلفـورد الـذي أثبـت أن القـدرات الإبداعية تنتمي إلى نمط التفكير التباعدي الذي يختلف عن نمـط التفكـير التقـاربي والذي ينتمي إليه الذكاء (عبد العال، 2005).

ومن خلال العلاقة بين الإبداع والـذكاء فقـد نبـه إلى ذلـك سـبيرمان حـين رأى

أنه من الضروري الفصل بين الإنتاج الإبداعي والذكاء العام مؤكداً على وجود عوامل أخرى بجانب الذكاء تعمل معه منها عوامل اجتماعية وعوامل بيئية وعوامل انفعالية. في حين استطاع الكثير من العلماء أن يثبتوا أن علاقة الذكاء بالإبداع هي علاقة ثلاثية الأبعاد أي أن أصحاب القدرات الإبداعية المرتفعة يتمتعون دائما بنسبة مرتفعة من الذكاء، في حين أن أصحاب القدرات الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المرتفع. أما أصحاب الذكاء المرتفع فقد يتمتعون أو لا يتمتعون بقدرات ابتكاريه مرتفعة، في حين أن أصحاب الذكاء المنخفض فنادراً ما يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة فمن ذلك نستطيع أن نقول أن كل المبدعين أذكياء، ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين (المرجع السابق).

ثانياً: الدافعية

للدافعية أثر كبير على عملية الإبداع، حيث تنقسم الدافعية في الأداء الإبداعي إلى دافعية داخلية ودافعية خارجية، فالدافعية الداخلية تنطلق من هدف مرسوم عند الشخص يظهر فيه الرغبة في البحث والمعرفة والشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع وإظهار الأفكار الجديدة، فهذه الدوافع هي إحساس من الفرد المبدع بحاجته إلى التحرر من الأفكار الشائعة والإحساس بالاستقلالية والتخلص من الأفكار القديمة، وتوجيه الأفكار نحو تقديم الحلول الجديدة والنادرة.

ويرى بعض العلماء أن الدافعية الداخلية ذات أثر قوي وفعال في الإنتاج الإبداعي وهذا يعني أن العامل الأساسي لعملية الإبداع هو الدافعية الداخلية. أما الدافعية الخارجية فهي تمتلك مصادرها من الظروف الخارجية لعملية الإبداع مثل الرغبة في الحصول على لقب أو على انجاز معين أو مكانة اجتماعية.

فالدوافع عامة الداخلية والخارجية تعد هي المحرض القوي لعملية الإبداع من خلال الحاجات الاجتماعية المتطابقة مع الحاجات الشخصية (روشكا، 1989).

ثالثاً: الناحية الاجتماعية

وتسمى المناخ الاجتماعي وهو توفير الجو الاجتماعي الملائـم والعلاقـات الإنسـانية بين أفراد المجتمع، وقد دلت الدراسات التي أجريـت عـلى تـأثير المنـاخ في الوسـط الاجتماعي، على أن التلاميذ الذين ينحدرون من أسر مرتفعـة المسـتوى الاجتماعـي والاقتصادي تتاح لهم فرص أكثر وأفضـل لممارسـة الأنشـطة التـي قـد تسـاعد عـلى تنمية القدرات الإبداعية لديهم، فهذه الأسر يمكن تزويد أبنائهـا باللعـب المناسـب لأعمارهم وتتيح لهـم المشـاركة في مناقشـة الكبـار والحـوار وإبـداء الـرأي واقـتراح الحلول للمشاكل فكل هذه من الممكن أن تسهم في نمـو قـدرات الأبنـاء الإبداعيـة (شقير، 1999).

رابعاً: الخيال الإبداعي

للخيال دور هام في العملية الإبداعية فالتخيل هو العملية العقلية التي تقـوم على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة في صور وأشكال لا خبرة للفـرد بهـا من قبـل،وهي تعتمـد عـلى قـدرتي التـذكر والاسـترجاع والتصـور العقـلي، فالتخيـل يسوق صاحبه إلى الربط بين أشـياء لا يوجـد بينهـا ارتبـاط في الواقـع العقـلي، مـما يساعد على إثراء الذهن بالجديد من المنظومات العقلية المبدعة(المرجع السابق).

ويرى محمد (1986) أنه إذا كان الخيال عميقاً كـان دلـيلاً عـلى قـدرة إبداعيـة كبيرة فلا إبداع بدون خيال، لأن الخيال هو القـدرة العقليـة النشـطة عـلى تكـوين الصور الجديدة فالتخيل ضروري لتحقيق الإبداع، وعن طريقه يتجاوز المبـدع واقعـه ويعيش في عالم الأحلام التي من خلالها يستطيع بناء تصورات جديدة ويعمل علاقـات جديدة ونظاما لم يكن موجود من قبل.

وقد أثبتت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإبـداع والخيـال أن الخيـال في حقيقة الأمر عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي فهـو العـنصر

الذي يتفاعل مع الذكاء العـام. كـما يؤكـد البـاحثين عـلى أهميـة الرؤيـة التكامليـة للإبداع والتعامل معه على أنه محصـلة لعـدة عوامـل مـن أهمهـا الخيـال والـذكاء حيث يكُون الخيال مع الذكاء طريقاً يوصل إلى الإبداع(خليفة، 2000).

خامساً: المثابرة

يعد تنمية الإبداع عن طريق العمل والجهد حقيقة قامت عليهـا العديـد مـن الدراسـات العلميـة والتـي أثبتـت أن حـب العمـل يحـرك الاسـتعدادات الموجـودة ويطورها، فالإبداعات الأصيلة تتطلب الجهد والتركيز الشديد من الفرد ومن الممكن أن تؤدي إلى الانعزالية عن الآخرين والاستغراق لوقت أطول في العمل.

وقد أشار بريسيPressey إلى مثل هذه الحـالات التـي اسـتطاعت أن تتجـاوز عجزها عبر العمل لتصل إلى الإبداع من الأمثلة عـلى ذلـك الريـاضي العـالمي(دينـز) فكان يشكو من الشلل المزمن، ولكنه حصل على رقم قياسي عالمي في القفـز العـالي (في: روشكا، 1989).

فالمبدعون وعلى اختلاف تخصصـاتهم وصـفوا أنفسـهم ووصـفتهم المقـاييس النفسية والشخصية بأنهم تميزوا بدرجـة عاليـة مـن الاسـتغراق والتفـاني في العمـل وهذا هو ما حقق لهم الشهرة والنجاح (تركي، 1993).

سمات وخصائص المبدعين:

أثارت السمات النفسية والخصائص السلوكية للمبـدعين الاهـتمام الكبـير مـن قبل الباحثين والعلماء في مختلف الميادين التربويـة، حيـث اتضـحت أن هنـاك عـدد كبير مـن الدراسـات والبحـوث تركـزت عـلى أن الأشـخاص المبـدعين يختلفـون عـن غيرهم في خصائصهم المعرفية والانفعالية بغض النظر عن المجالات التي أبدعوا بها، فهم يشتركون في مجموعة من الخصائص العامة التـي تميـزهم عـن غـيرهم وهـذه الخصائص هي:

1. خصائص معرفية
2. خصائص الشخصية والدافعية
3. خصائص تطورية(في:جروان،2002).

أولاً: الخصائص المعرفية

يظهر الأفراد المبدعون بعض الخصائص المعرفية في سلوكيهم ومن هذه الخصائص:

1- القدرة اللغوية:

يتسم الأفراد المبدعون في هذه القدرة على ظهورهم بمستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية، وغالباً ما تكون حصيلتهم اللغوية متقدمة على أقرانهم في نفس المرحلة العمرية، فتجدهم يستمتعون بالقراءة والمطالعة للكتب المتنوعة حتى قبل تعلمهم لمبادئ القراءة.

2- القدرة على التعامل مع الرموز والألفاظ:

إن من أهم القدرات التي يتصف بها المبدع تجده يتصف بقدرته على فهم الرموز واستخدامها بشكل صحيح حيث تجد المبدع وفي سن الصغر يستخدم الإعداد ومدلولاتها بشكل متقن عن أقرانه في نفس المرحلة العمرية.

3- الاستقلالية بالعمل:

الفرد المبدع يميل إلى العمل الفردي في حل المشكلات التي تواجه وذلك انطلاقاً من دافع داخلي موجود لديه وليس من اجل إرضاء شخص أو كسب شيء ما بل من أجل أن يتمكن من بناء صورة متكاملة عن المشكلة التي تواجه ليجد لها حل.

4- حب الاستطلاع:

المبدع لديه قدرة كبيرة على الملاحظة والانتباه، فتجده دائم لديه الرغبة في التعرف على البيئة التي حوله ودائم تجده يطرح الأسئلة على كل ما يواجهه ويحب أن يفسر

كل ما يقع أمامه حتى يكتسب المعلومات وينمى المهارات لديه.

ثانياً: خصائص الشخصية والدافعية

في دراسة قام بها جاردنر Gardner (1993) جمعت بين منهجية دراسة الحالة والمنهجية الكمية في الإبداع والمبدعين، أفاض في معالجته الوصفية التحليلية لسبعة من الشخصيات المبدعة التي أعتبرها نماذج ممثلة لأنواع الذكاء السبعة التي تضمنتها نظريته الأولى، عندما نشرها في كتابه أطر العقل عام 1983 ومن خلال هذه الدراسة توصل جاردنر إلى عدد من خصائص الشخصية والدافعية للمبدعين منها:

- الثقة بالنفس.
- الجد والاجتهاد في العمل.
- الالتزام المفرط بالعمل.
- الميل للعزلة عن الآخرين في مواجهة الصعوبات.
- عدم التمسك بالأعراف وقواعد السلوك.
- خلط مظاهر الطفولة والرشد في الأفكار والسلوك.
- التعبير عن المشاعر والعواطف بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
- المثابرة.
- القدرة في التأثير على الآخرين (المرجع السابق).

ثالثاً: الخصائص التطورية:

تعد الخصائص التطورية بأنها ذات علاقة بالخبرات المبكرة ومراحل النمو المختلفة عند المبدع ومن هذه الخصائص:

- حب المدرسة والنجاح فيها.
- تفضيل صحبة الكتاب عن الآخرين.
- التعرض لخبرات وتجارب متنوعة في سن مبكرة لديه هوايات كثيرة.
- المحافظة على الدافعية في مجال العمل.

- تقديم مبادرات وإسهامات تدل على النبوغ.

خصائص وسمات المبدعين في تصنيف كلارك:

قدمت الباحثة كلارك (Calrk, 2006) تصنيفاً للمبدعين مـن خـلال مراجعتهـا لنظريات الإبداع، حيث يتألف نموذج كلارك من أربعة مكونات لكل منهـا وظـائف وخصائص وهي كالتالي:

الخصائص المنطقية: وهي:

- الميل للمخاطرة والمغامرة.
- القدرة على المقاومة والضغوط الاجتماعية.
- الانضباط الذاتي والاستقلالية.
- القدرة العالية على التذكر والانتباه.
- القدرة على التفكير المتشعب.
- عدم تحمل المواقف المملة والروتين.

الخصائص الحدسية: وهي:

- القدرة على تحرير الأفكار اللاشعورية والتعبير عنها.
- الحساسية الزائدة.
- التفاعل مع الأفكار الأصيلة.
- الانفتاح بغير حدود.
- تجاوز المشكلات وتقديم أفكار وحلول جديدة.

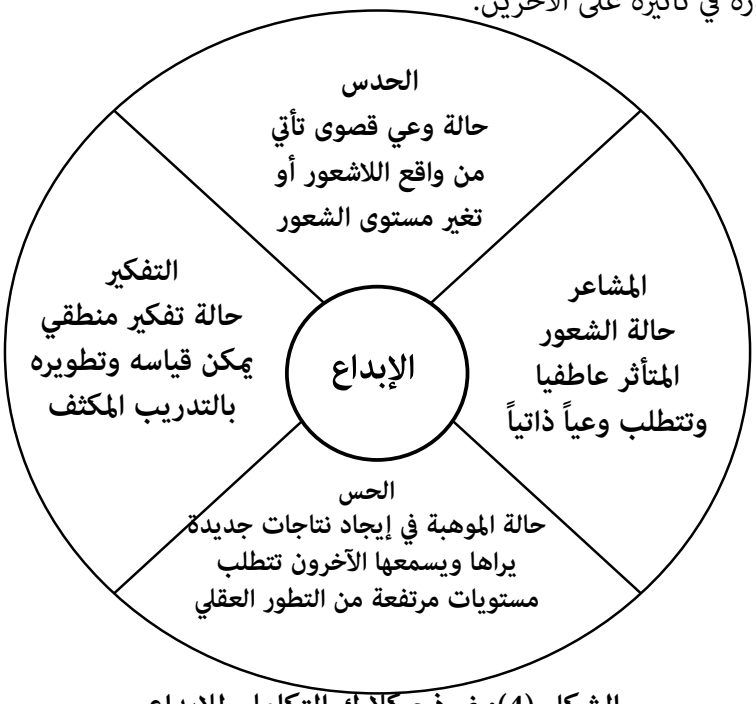
الخصائص الحسية: وهي:

- الاهتمام بالعالم الخارجي والداخلي.
- القدرة على تقبل الصراع والتوتر.
- الانفتاح على الخبرات والأفكار الجديدة

- القدرة على التحكم بالمفاهيم.
- القدرة على عدم الاستعجال في إصدار الأحكام.

الخصائص العاطفية: وهي:

- القدرة على حل الصراعات الداخلية.
- القدرة على تحمل المواقف المحيرة.
- الرغبة في مواجهة خبرات جديدة كل يوم.
- القدرة على التركيز.
- لا يخشى المواقف المجهولة أو الغامضة.
- إدراك الأشياء بطريقة خاصة.
- محب للاستطلاع.
- القدرة في تأثيره على الآخرين.



الشكل (4): نموذج كلارك التكاملي للإبداع

ويرى الباحث من خلال النموذج السابق أن الإبداع هو منظومة تكاملية مـن أربعة أوجه هي التفكير والحدس والمشاعر والحس، حيث تتنوع مكونـات الإبـداع في هذه المنظومة من خلال قدرة الفرد على التذكر والانتبـاه والقـدرة عـلى التفكـير التي بدورها تتنقل بين الشعور الـداخلي عنـد الفـرد وتحريـره للأفكـار اللاشـعورية وكيفية التعبير عنها وبين الاهتمام بالعالم الخارجي من خلال الانفتاح على الخـبرات وتقبل الأفكار الجديدة.

قياس الإبداع:

ظل كثير من المفكرين يعتقدون لفترات طويلة أن الإبداع يتحقق عـادة لـدى إنسان يكون مصاباً بمرض عقلي أو جسمي، حيث يرى ايكابوم في كتابه الـذي نشره عام (1928) والمسمى مشكلة العبقرية أن المبدعين هم مرضى لان حالة المرض تزيـد من حدة انفعالات الشخص وتقلل من مقاومته ومن قدرته على ضبط نفسه.

فقد كانت الآراء التي جاء بها ايكابوم وغـيره مـن العلـماء ينقصـها الدقـة لأن المرض النفسي وإن كان في بعض الأحيان يدفع بعض النـاس إلى محاولـة التفـوق إلا أنه وبرغم تلك الدافعية فإنـه يقـف حجـر عـثرة في سـبيل تحقيـق انجـاز إبـداعي متميز، وأن هذا التميز يمكن أن يكون أكثر جودة لو أن الشخص لم يكن مريضـاً أو معاقاً (في: حنورة، 2003).

ويعد القياس من أعقد القضـايا في عمليـة بنـاء اختبـارات الإبـداع وتصـميمها لذلك فان عدد الاختيارات والمقاييس الموجودة في هذا المجال هي أقـل بكثـير مـن مقـاييس المجـالات التربويـة والتعليميـة والنفسـية الأخـرى، وأن قيـاس الإبـداع مـن الممكن التنبؤ بإنتاجيته الإبداعية كعملية صعبة ومعرضة للخطأ.

وعـلى الـرغم مـن وجـود التعقيـد والغمـوض في الإبـداع إلا أننـا بحاجـة إلى الكشف والتعرف على المبدعين لأن بعملية الكشف التي تقام من خـلال اختبـارات الإبداع فإنه من الممكن بها قياس القدرة الإبداعية للفرد.

ويرى كثير من المختصين أن السمات الإبداعية للفرد تساعد في التعرف عليه من خلال استخدام اختبارات الإبداع، وكذلك من خلال استخدام أكثر من أداة للكشف عن قدرات الأطفال الإبداعية كمقاييس السمات الإبداعية الشخصية، واعتماد ترشيح المعلمين وملاحظات الأهل للسمات الشخصية الإبداعية، وملاحظات لبعض المحاولات الإبداعية الذاتية للأفراد المبدعين (السرور،2002).

وتعد أدوات القياس Assessment Tools التي يمكن من خلالها التعرف على الإبداع والسلوك الإبداعي كثيرة وذات فاعلية منها: **الاختبارات المقننة، الملاحظة، التقدير الذاتي، الحقائب، الاستنتاج.** وهذه الأدوات هي التي تكشف عن المبدعين.

(1) الاختبارات المقننة: Standardized Tests

الاختبار المقنن هو الاختبار ذو القواعد الواضحة المحددة، سواء في بنوده أو شروط تطبيقه، ويعد الاختبار المقنن أفضل الاختبارات التي يطمئن الباحث أو المعلم إلى نتائجها لأنه يعطي نتائج متماثلة حتى إذا طبق على أفراد مختلفين (المشرفي، 2005).

ومن أشهر هذه الاختبارات في قياس الإبداع هي:

- اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance Tests of Creative Thinking)
- اختبارات جيلفورد (The Guilford Tests)
- اختبارات والاش وكوجان (Wallach & Kogan Tests)
- اختبارات جتزل وجاكسون (Getzels & Jackson Tests)

وسنقوم بعرض لهذه الاختبارات على النحو التالي:

ا - اختبارات تورانس للتفكيرالإبداعي:
(Torrance Tests of Creative Thinking)

وضع تورانس Torrance في عام 1962 اختباراته للتفكير الإبداعي والتي يرمز لها (TTCT) وفي عام 1974 تمت مراجعته مرة أخرى حيث كانت الغاية من هـذه الاختبارات معرفة قدرات الطلبة الإبداعية.

ويشـير كـل مـن (Cramond & Wuskyla,1994) إلى أن اختبـارات تـورانس استخدم في أكثر من 200 دراسة وترجم لأكثر من 34 لغة كونه غير متحيز ثقافياً أو عرقياً. فهو يعد من أكثر اختبارات الإبداع انتشاراً واستخداماً.

وتتكون اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من جزأين:

- **لفظي:** حيث تتكون الصورة اللفظية من سبعة أسـئلة، ويطلـب مـن الفحـوص أن يقوم بتخمين الإجابة الممكنة وكذلك الأسباب المحتملة لذلك.
- **شكلي:** تتكون من ثلاثة أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ما أو تكوين موضوعات جديدة باستخدامه للخطوط، ويصلح هـذا الاختبـار للأفـراد من سن الروضة حتى عشرين سنة.

أولا: الاختبار اللفظي الشكل (أ):

تتم الإجابة في هذا الاختبار لفظيا أي بالتعبير اللفظـي الكتـابي، وهـو يتكـون من اختبارات ونشاطات متعددة تدور حول العمليات والصور الاسـتطلاعية والخيـال والتركيز السمعي والبصري أو من خلال ردود الأفعال، ويتكون هذا الاختبار من مـا يلي:

النشاط الأول: طرح الأسئلة

تعرض صورة للمفحوص وعليه أن يطرح الأسئلة التـي يسـتطيع أن يفكـر بهـا من خلال الصورة، والسؤال المطروح عن الصـور لا يمكـن إجابتـه مـن خـلال النظـر للصورة فالمفحوص يقدم أسئلة ليعرف ماذا يحدث في الصورة، والتركيز هنـا يعتمـد على النظر ودقة الملاحظة في الصورة.

النشاط الثاني: التخمين وتوقع الأسباب

يسأل المفحوص عن تخمين لأكثر نسبة من الأسئلة، لمعرفة أسباب الأحداث في الصورة.

النشاط الثالث: تخمين النتائج

يذكر المفحوص النتائج المترتبة على الحادث الوارد في الصورة.

النشاط الرابع: تحسن الإنتاج

يطلب من المفحوص تقديم آراء واقتراحات لتحسين المنـتج الـوارد في الصـورة، أي ماذا يمكن أن يضاف له ليصبح أفضل.

النشاط الخامس: الاستخدامات الغير الشائعة

يسأل المفحوص عن استخدامات غير عادية أو مألوفة.

النشاط السادس: موقف مستحيل

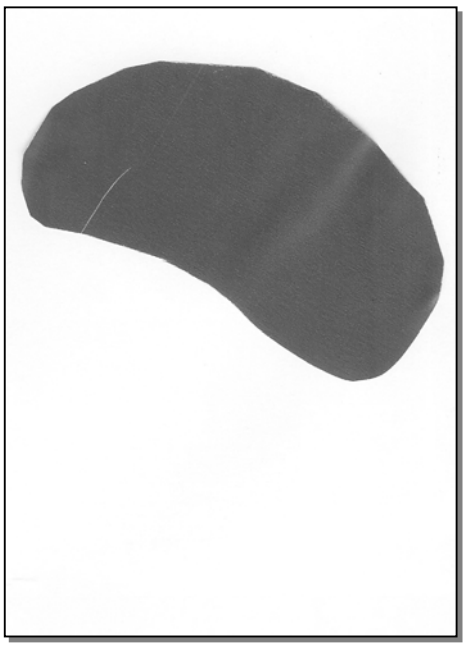
يطلب من المفحوص أن يذكر ويكتب كل الاحتمالات التي تـرد في خيالـه عـن

هذا الموقف.

ثانياً: الاختبار الشكلي:

وتتم الإجابة عليه شكلياً أي بالتعبير الصوري بالرسم. ويتكون من:

النشاط الأول: بناء الصورة

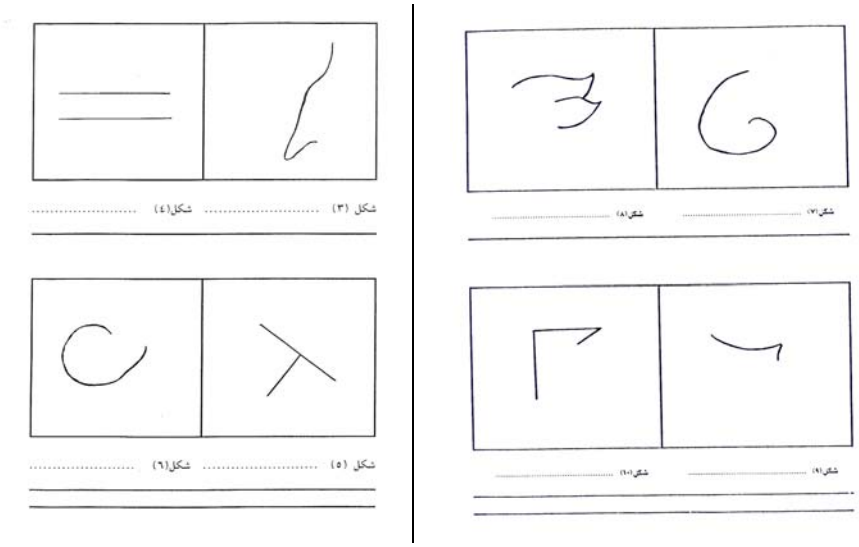


تعــرض أمــام المفحــوص صــورة ويطلــب منــه الرســم والإضــافة عــلى الصورة التي أمامه. ويوضح الشكل رقـم (5) نمـوذج مــن النشــاط الأول في بنــاء الصورة.

شكل رقم (5): النشاط الأول بناء الصورة

النشاط الثاني: تكملة الصورة

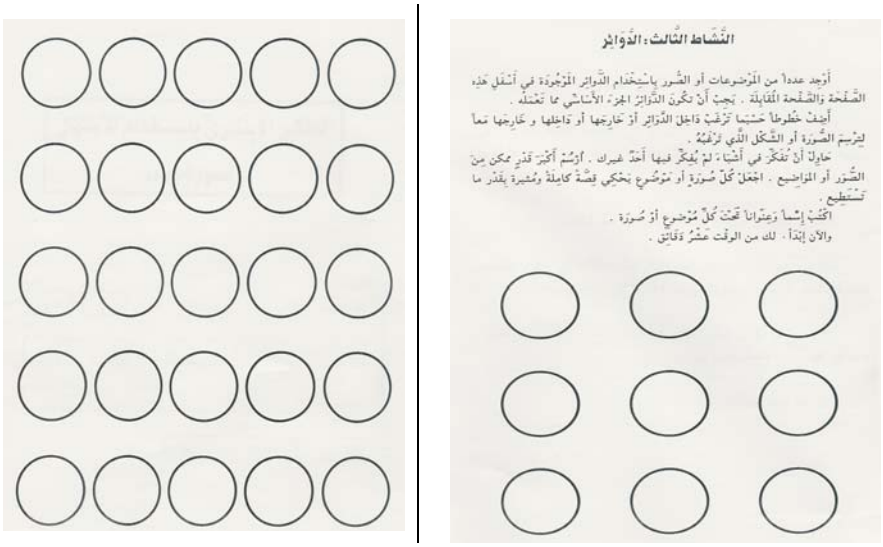
تعطى للمفحوص رسومات عشرة بأشكال ناقصـة، وعـلى المفحـوص أن يجـري إضافة على الخطوط لعمل الأشكال. ويوضح الشكل التالي نموذج من هذا الاختبار.



شكل رقم (6): النشاط الثاني تكملة الصورة

النشاط الثالث: الدوائر

ويتضمن عدد من الدوائر في صفحتين ويطلب من المفحوص محاولة إكمال هذه الصور وإعطاء معنى لها. ويوضح الشكل التالي نموذج من هذا الاختبار.



شكل رقم (7): النشاط الثالث الدوائر

ومن خلال هذه الدراسة سيقوم الباحث بتطبيق هذا الاختبار بصورته الشكلية على عينة دراسته. التي تضم الطلاب والطالبات الموهوبين والموهوبات.

اختبارات جيلفورد: (The Guilford Tests)

طور جيلفورد اختباراته من خلال الدراسات التي أجراها حول نظرية التكوين العقلي التي تناولت عدداً كبيراً من القدرات العقلية التي يتكون منها نموذج جيلفورد النظري للتكوين العقلي والوظائف العقلية، فلقد ابتكر جيلفورد مكعبة ذات ثلاثة أوجه من أجل وصف كيفية استخدام الأفراد لعقولهم وهو ما يسمى بنموذج جيلفورد للذكاء.

ويرى جيلفورد أن هذه الاختبارات مرتبطة بالإبداع حين تمكن من استخدام التحليل العاملي من تحديد (24) قدرة من قدرات توليد البدائل وهي التي مثلت محاور اختباراته لقياس التفكير التباعدي منها، ستة لقياس الإنتاج، وأربعة تعتبر محتويات وجميعها شكلت كاختبارات لقياس التفكير الإبداعي.

وقد تم تصنيف القدرات العقلية ضمن ثلاث فئات رئيسية وهي:

أولاً: العمليات العقلية

وهي النشاطات العقلية أو الممارسات التي يقوم بها الفرد في التعامل مع المواد الخام للمعلومات. وتشتمل على:

- المعرفة: وهي القدرة المعرفية التي لها علاقة بقدرة الفرد التعرف على الشيء.
- الذاكرة: ويعني الاحتفاظ بما عرفه الشخص والقدرة على استرجاعه.
- الإنتاج المتشعب: ويعني التفكير في اتجاهات مختلفة فأحياناً نستقصي وأحياناً أخرى نبحث عن التنوع.
- الإنتاج المتقارب: ويعني التفكير الذي يؤدي بنا إلى إجابة صحيحة أو اختيار أحسن إجابة.

- التقويم: وفيه نصل إلى قرارات حول جودة وصحة ما نعرفه أو ما نتوصـل إليـه من معلومات.

ثانياً: المحتويات

وهي أشكال المعلومات التي يمكن أن يميزها الفرد، وتتضمن هذه المحتويات:

- معلومات بصرية شكلية.
- معلومات رمزية.
- معلومات سمعية.
- معلومات سلوكية.

ثالثاً: النتاجات

وهي شكل التنظيم الذي ينجم عن معالجة المعلومات. وتضمنت ما يلي:

- الوحدات: وهي الأشياء المفردة التي تنطوي عليها خصائص أو معان.
- المجموعـات وهـي الأفكـار التـي تتخـذ أساسـاً لتجميـع أو تصـنيف مجموعـة وحدات متشابهة.
- العلاقات: وهي الروابط التي تجمع بين شيئين أو وحدتين من المعلومات.
- الأنظمة:وهي الترتيبات أو الأبنية التي تضم ثلاثة عناصر مترابطة.
- التحويلات: وهي التغـيرات التـي قـد تحـدث لأي معلومـة نتيجـة المعالجـة أو العملية العقلية.
- التنظيمات: وهي المعلومات التي تـوحي بهـا أو تقـود إليهـا معلومـات أخـرى ترتبط بها.

وقد تمكن جيلفورد وفريقه من وضع اختبارات لقياس هذه القدرات أو العوامل جميعها باستثناء عامل العلاقات البصرية (في:جروان، 2002).

اختبارات والاش وكوجان (Wallach & Kogan Tests)

أظهـرت اختبـارات والاش - كوجـان في عـام 1965م في مجـال الإبـداع حيـث تميزت هذه الاختبارات بملاءمتها للأطفال بالإضافة إلى سهولة اسـتخدامها مـن قبـل المعلمين والعاملين في مجال الإبداع.

وتنقسم هذه الاختبارات إلى قسمين هما:

1. الأول: لعب التمثيل الإيهامي.
2. الثاني: التجارب المبكرة.

وتتفرع هذه الاختبارات إلى خمسة اختبارات فرعية وهي:

1. **اختبار الشـواهد والأمثلـة:** حيـث يطلـب مـن المفحـوص أن يضـع قائمـة مـن الشواهد أو الأمثلة. مثال (سم الأشياء التي يمكن أن تصدر صوتاً).
2. **اختبار الاستعمالات البديلة:** حيث يطلـب مـن المفحوصـين أن يـذكروا الطـرق المختلفة التي يمكن أن يستخدموا بها كل من السكين، الصحيفة. وهكذا وهـذا الاختبار مكون من ثمانية أسئلة.
3. **اختبـار المتشـابهات:** حيـث يسـأل المفحـوص عـن الجوانـب التـي تتشـابه فيهـا الأشياء. مثال (بماذا يتشابه كـل مـن الراديـو والتلفزيـون، أو الحليـب واللحـم. وهكذا..
4. **اختبـار معنـى الشـكل:** حيـث يـتم اسـتخدام مـواد مصـورة مرئيـة تقـدم للمفحوصين من خلال قائمة بالمعاني المحتملة أو تفسير لعدد من الأشكال التـي تعرض عليهم وعددها ثمانية.
5. **اختبار معنى الخط:** حيث يضع المفحوصـين قائمـة بالتفسـيرات لرسـوم الخـط، يتدرج من غير المقنن إلى درجة السهولة في الرسم، ويوجه للمفحوصين السـؤال التالي بماذا يجعلك هذا تفكر؟ ما الذي تستطيع عمله؟ (In: Davis.1986).

اختبارات جتزل وجاكسون (Getzels & Jackson Tests)

لقد أظهرت اختبارات جتزلز وجاكسون في عام 1962 من خـلال الكتـاب الصـادر من قبلهم بعنوان الإبداع والـذكاء. حيـث أن هـذا الاختبـار لم يـنشر إلا في كتـابهم فقط.

ويحتوى هذا الاختبار على أربعة اختبارات بالإضافة إلى اختبار خـامس لم يكـن صادر في كتابهم. وتتميز هذه الاختبارات بسهولة استعمالها بشكل عام وهي كالتالي:

1. **اختبار ترابط الكلمات:** يقدم الاختبار للمفحوص على شكل قائمـة مكونـة مـن (25) كلمة لكل منها معاني مختلفة ويعطى المفحوص (15 دقيقـة) ليضـعها في قائمة تحوي أكبر عدد من المعاني أما درجة الإبـداع فهـي عبـارة عـن المجمـوع الكلي للمعاني المختلفة المتضمنة في القائمة.
2. **اختبار الاستعمال:** يقدم للمفحـوص عـدد مـن الأشـياء ويطلـب منـه أن يـذكر استخدمها من خلال زمن مدته (15 دقيقة).
3. **اختبار الأشكال المخفية:** يقدم للمفحوص (18) شكلاً هندسياً، ويضم كل منهـا أربعة أشكال معقدة، والمشكلة هي في التعرف عـلى الأشـكال المعقـدة وقيـاس مدى الدقة.
4. **اختبار القصص:** يتكون هذا الاختبار من أربعة قصـص، حـذفت منهـا نهايتهـا، ويعطى للمفحوص (35 دقيقة) لوضع نهاية طريفة أو خاتمة. وهكذا..
5. **اختبار المشاكل وحلها:** ويقدم في هذا الاختبـار أربـع فقـرات لقضـايا متعـددة والمطلوب وضع أكبر عدد من القضايا لما قدم له مـن معلومـات ويتحـدد زمـن هذا الاختبار(30 دقيقة) (في: السرور، 2002).

(2) الملاحظة Observation

تعد الملاحظة إحدى أدوات القياس وهـي مشـاهدة ظـاهرة مـا دون تـدخل

الباحث في الشروط التي تحدث خلالها تلك الظاهرة، أو في توجيه نوع السلوك المسبب لها.

وتنقسم الملاحظة إلى قسمين هما:

أ - الملاحظة الحرة (غير المقيدة) Unrestricted Observation

وفيه يقوم الباحث بملاحظة الأفراد موضوع الدراسة في بيئتهم الطبيعية فترة من الزمن قد تتعدى الشهور، ويدون كل ملا يلاحظه دون أن يتدخل في توجيه الأفراد، ثم يقوم بعد ذلك بتحليل التفاصيل التي تجمعت لديه من مشاهداته.

ب - الملاحظة المقيدة Restricted Observation

تسمى الملاحظة المنظمة التي يحدد الباحث محاورها سلفاً في صورة ما ويضعها في بطاقة الملاحظة، والتي يتوجب عليه أن يقوم بضبطها وعرضها على عدد من المحكمين في المجال حتى يتم إقرارها قبل استخدامها سواء قام باستخدامها الباحث نفسه أو غيره (صالح وآخرون، 2002).

(3) التقدير الذاتي Self- Identification

وهو الحكم الذي يصدره الفرد استناداً إلى تقديره الشخصي، ويتم ذلك من خلال الاستبيانات، حيث يمكن للطلاب أن يشيروا إلى إبداعاتهم التي يستخدمونها في الأوقات غير المدرسية، مثل عضوية فريق التمثيل أو الرياضة أو الفنية وهكذا يجعلهم يشاركون في الأنشطة المختلفة(المرجع السابق).

(4) الحقائب Protfolioes

وهي حقيبة ورقية تجمع فيها أعمال الأطفال اليومية بغرض تقييم الأداء والتقدم المستمر والمفيد من هذه الحقائب أنها تسمح بتقدير إبداع الأطفال، ولتقييم هذه الحقيبة المقننة يمكن للمدرسة أن تطور قائمة خاصة بالمعايير التي تؤخذ في الاعتبار(عبد الكريم، 2000).

(5) الاستنتاج Inferring

هي مهارة تستهدف وصول المتعلم إلى نتائج معينة يعتمد عليها على أساس من الأدلة والحقائق والملاحظات. فالاستنتاج يتضمن تفسير، وتوضيح لملاحظات الباحث، وغالباً ما يكون ذلك معتمداً على الخيرة السابقة عند الفرد، لأن الملاحظة خبرة نحصل عليها من الحواس ثم يأتي الاستنتاج لتفسير هذه الملاحظة. ويستخدم الاستنتاج للتعرف على الطلاب المبدعين من بين ذوي الخلفيات المتنوعة، فهي تعد الخطة الأولى نحو مساعدتهم على تحقيق كل إمكاناتهم (عبد العزيز، 2002).

معوقات الإبداع:

أظهرت العديد من الدراسات والمراجع إلى حقيقة وجود معوقات أو عقبات كثيرة ومتنوعة تحول دون تنمية التفكير الإبداعي أو الوصول بالعملية الإبداعية إلى نتاجات أصيلة وذات قيمة علمية أو أدبية أو فنية بالنسبة للمجتمع، كما أظهرت الدراسات أن نظم التعليم تتجه في الغالب إلى طريق يتعارض مع نمو التفكير الإبداعي.

وقد اجمع العديد من الباحثين كجروان، والشقير، والسرور، على تصنيف هذه المعيقات بما يلي:

أولاً: المعوقات الشخصية

ويقصد بها تلك العقبات المتعلقة بالفرد نفسه، والتي تم تطويرها لديه بفعل خبراته الذاتية مع محيطه الأسري والاجتماعي والمدرسي. وتتضمن المعوقات الشخصية ما يلي:

1- ضعف الثقة بالنفس:

تعد الثقة بالنفس عامل مهم في التفكير الإبداعي، لأن ضعف الثقة بالنفس يقود إلى الخوف من الإخفاق وتجنب المخاطرة والخوف من خطأ النتائج.

2- التفكير النمطي:

وهو التفكير المقيد بالعادة بمعنى أن الفرد قـد يسـير في طريقـة طويلـة لحـل مشكلة ما وفي النهاية يصل إلى النتيجة، وإذا تكرر الموقف ثانية فإنـه يسـلك نفـس الطريقة ويصل إلى النتيجة في حين أن لديه أكثر من طريقة قصيرة وسـهلة الوصـول إلى الحل لو قام بها.

3- الحماس المفرط:

قد تكون حساسية الفرد للمشكلات ضعيفة أو قد تضعف نتيجة عـدم وجـود الإثارة أو قلة التحدي مما يجعل الفرد أقل اسـتجابة للمثـيرات أو أنـه يـتخلى عـن حب الاستطلاع والتعرف إلى المشكلات ومحاولة حلها.

4- التشبع:

التشبع هو الوصول إلى حالة من الاستغراق الزائد الذي قـد يـؤدي إلى إنقـاص الوعي بحيثيات الوضع القائم، وعد دقة المشاهدات. فهو يعد حالة مضادة لاحتضان الفكرة أو المشكلة (جروان، 2002).

ثانياً: معوقات خاصة بالأسرة

تعد الأسرة عاملاً يساعد على الإبداع وبالوقت نفسه يمكن أن تكون معيقاً من معوقات ظهور الإبداع، وقد أثبتت الدراسات أن العلاقات الأسرية عامـل حاسـم في تشكيل اتجاهات الطفل الصغير نحو ذاته ونحو الآخرين، فالعلاقـات بـين الوالـدين واختلاف آرائهم في تربية الطفل يؤثر سلبياً على تنمية التفكير.

كما أن اهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعة نتائج تحصيلهم في المدرسة لـه أثر كبير في إظهار قدراتهم وإبداعهم. ولعل أبرز معوقات الإبـداع في الأسرة ممكـن أن نوجزها فيما يلي (المرجع السابق).

1- تدني المستوى الاقتصادي:

تعاني الكثير من الدول العربية ذات الكثافة السكانية العالية من سـوء الأوضـاع الاقتصادية، حيث يتدنى مسـتوى الـدخل السـنوي للفـرد في عـدد كثـير مـن الـدول العربية مما يصعب فيـه تـوفير الوسـائل التعليميـة والوسـائط الثقافيـة مـن كتـب ومجلات وأجهزة حاسب وتكنولوجيا، وذلك بسـبب أن دخـل الأسرة لا يكفـي لتلبيـة الحاجات الضرورية للأطفال، فالآثار السلبية الناجمة عن تأثير الأوضـاع الاقتصـادية للأسرة على النواحي الصـحية، والسـكنية تعـد في مجملهـا دون المسـتوى المطلـوب لتحقيق التوازن لشخصية الطفل الموهوب.

2- ارتفاع الأمية:

تعد الأمية ذات مستوى مرتفع في الدول العربيـة، حيـث أن هـذا الارتفـاع في الأسرة من خلال الآباء أو الأمهات من شأنه تحديد فرص الأطفال الموهـوبين وذلـك من خلال تفهم احتياجاتهم وتعزيز دافعيتهم للتعلم من قبل الوالدين، مـما يـؤدي ذلك إلى فقر في البيئة الثقافية واللغوية داخل الأسرة.

3- أحادية المسؤولية في تربية الأبناء:

إن تحمل أحد الوالدين مسؤولية تربية الأبناء وعدم المشاركة الفاعلة من قبل الطرف الآخر فهذا ينعكس بصورة سلبية على التنشئة الاجتماعية للأبناء لأنها تقدم نموذجاً نمطياً لادوار الرجل أو المرأة في الأسرة والمجتمع مما يترتب عليـه مشـاحنات وتوترات في العلاقات الأسرية خاصة إذا كان حجم الأسرة كبيراً.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الأطفال الذين يتعاون الآباء والأمهـات في تربيتهم لأطفالهم من خلال رعايتهم لهم في تحصيلهم الدراسي، والدافعيـة للانجـاز وحـب الاسـتطلاع ومفهـوم الـذات والإبـداع كـذلك في تفـوقهم في مسـتوى النضـج الاجتماعي والانفعالي، حيث يعد هذا التعاون بين الأب والأم في تربيـة الأبنـاء عـلى إشباع حاجات لا يشبعونها إلا مع أبائهم (مرسي، 1997).

ثالثاً: معوقات خاصة بالمدرسة

تعد المعيقات الخاصة بالمجتمع المدرسي سبب رئيساً في عـدم ظهـور الإبـداع، وذلك من خلال مـا تتضـمنه المجتمـع المـدرسي مـن أسـاليب تحـد مـن ظهـور هـذا الإبداع. ويمكن لنا أن نوجزها بالتالي:

1- المعلم:

المعلم وما يحمله من ثقافة أو أساليب أو اتجاهات نحو مهنة التدريس عامل مهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. حيـث أشـار شـقير (1991) في دراسـة هدفت إلى التعرف إلى العوامل الأساسية التي تسهم في تنمية التفكـير الإبـداعي أن المعلم والعوامل المتعلقة به تعتبر ذات تأثير في تنمية التفكير الإبداعي، وذلـك مـن خلال ما يقدمه لطلابه من أساليب في التدريس وديمقراطية في التعامل وتشجيعهم على طرح الأسئلة والمشاركة في الحوار والمناقشة والقدوة الحسـنة لطلابـه في العلـم والعمل.

كما أشار عبيد (2000) إلى أن أهم معيقات الإبداع في المدرسة تتمثل في طرق التدريس التلقينية، وأساليب التقويم القائمة على الحفظ واسترجاع المعلومة، ودكتاتورية المعلم وتسلطه.

2- المنهاج:

للمنهج دور كبير في تنمية التفكير الإبـداعي، فـالكثير مـن المنـاهج تخلـو مـن التطبيقات الحياتية المشجعة على تنمية التفكـير الإبـداعي، مـن الأفضـل أن يكـون المنهاج يحتوى على أنشطة وتطبيقـات متنوعـة ومرتبطـة بحاجـات المتعلمـين مـن خلال ما يقدم لهم من أنشطة إثرائية تعمل على تنمية التفكير الإبداعي.

3- الإدارة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية الإبداعية هي الإدارة التي تشـجع طلابهـا ومعلميهـا عـلى

استخدام كافة الأساليب الإبداعية من خلال استخدام الديمقراطية وإعطاء الحرية لكل من المعلم والمتعلم في مناقشة المشكلات التي تظهر. كما أن الإدارة المدرسية إذا أرادت أن تكون إدارة مشجعة لتنمية التفكير الإبداعي فعليها توفير وتشجيع أفرادها على استخدام المختبرات العلمية والقيام بالزيارات، وإجراء التجارب وتدريب المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات التي تعترضهم، وعليها كذلك البعد عن الإدارة التقليدية في تعاملها لأنها تعد من أكبر معيقات الإبداع عند المعلم والمتعلم (الهويدي، 2004).

رابعاً: معوقات خاصة بالمجتمع

- المجتمع هو أحد العناصر المشجعة لتنمية الإبداع لدى أفراده ومن الممكن أن يكون عامل هدم لتنمية الإبداع عند أفراده وذلك من خلال المعيقات التالية:
- عادات وتقاليد المجتمع السائدة بين أفراده والتي ترفض كل عمل جديد ولو كان عملاً إبداعيا، والتشبث بالماضي والتغني بأمجاده والميل لمقاومة التجديد والتغيير.
- شيوع الشخصيات التسلطية المحاربة للإبداع في المجتمع وإجبار الأفراد على احترام النظم التسلطية، كالمدير المستبد والمعلم المتسلط وولي الأمر القاسي في معاملته لأبنائه وفرض آرائه. مع عدم السماح لمخالفة الطقوس الاجتماعية السائدة.
- قلة الاهتمام بالمبدعين وعدم توفر الإمكانات التي تساعدهم على إظهار مواهبهم وقدراتهم.
- التهيئة النفسية للمبدع أثناء تقديمه لإبداعه من خلال مساندته والتخفيف من عزلته وتحقيق الأمان النفسي له حتى يمكنه من الكشف عن جوانب إبداعية أخرى (السيد، 1971).

خامساً: معوقات بيئية

تعد المعيقات الموجودة في الطبيعة أنها تحد من الإبداع الـذي يمارسـه الفـرد، مثل عدم توفر المكان المناسب، كذلك البيئة المكتظة للمبدع، وعدم تشجيع الأفـراد المحيطين بالمبدع من أفراد أسرته أو اقرأنه وكذلك عدم توفر الموارد المتعلقة بـدعم المشاريع الإبداعية والتي تحتاج إلى توفير المال إضافة إلى المتخصصـين المتفـرغين في تنمية الإبداع.

التدريب على الإبداع:

بدأت ظاهرة التدريب على الإبداع في الظهور في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة عام 1931 عنـدما وضـع Crawford (1978) أول برنـامج تـدريبي لتعلـيم الإبـداع للمهندسين والمديرين والمصممين في المؤسسات الصناعية.

ثم بدأ الاهتمام بالتدريب على الإبداع من منتصف القرن الماضي، حيـث ذكـر تورانس (1960) أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعلم فقط بل للتفكير وركز على أن الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء والكمال والصعوبة.

كما يذكر رنزوليRenzulli أن برامج التدريب عـلى الإبـداع وحـدها لا تكفـي، وأن أكثر المتغيرات أهميـة في تنميـة الإبـداع هـو التفاعـل بـين المعلـم والمجموعـة المتدربة على الإبداع (في:السرور، 2002).

وتؤكد العديد من الدراسات على إمكانيـة التـدريب عـلى الإبـداع مـن خـلال المجالات التالية:

اكتساب الوعي الإبداعي والاتجاهات الإبداعية:

حيث يتضمن معرفة أهمية الإبداع من خلال تطوير الشخصية وتقبـل الأمـور الشخصية غير العادية والمشاركة في النشاطات الإبداعية ومعرفـة مقومـات التفكـير الإبداعي.

فهم موضوع الإبداع:

يتم ذلك من خلال تدريب الأفراد على موضـوعات في الإبـداع مثـل اختبـارات الإبداع وعمليات التفكير الإبداعي ونظريات الإبداع ومكونات الإبداع.

تطوير سمات الشخصية الإبداعية:

ويتم التدريب في هذا المجال على التشجيع والمكافئات السمات الايجابية عند الطلبة مثل تدريب الطلبة على الاستقلالية والمخاطرة والحماس وحب الاستطلاع.

التدريب على حل المشكلات:

يتم عن طريق تدريب الأفراد على برامج حل المشكلات مـن خـلال خطواتهـا من بداية الإحساس بوجـود مشـكلة مـا إلى وضـع المعـايير وطـرح الأفكـار وتقيـيم الفكرة والانتهاء بتنفيذ الحل الأمثل للمشكلة.

تطوير القدرات الإبداعية:

ينفذ تطوير القدرات الإبداعية من حيث تدريب الأفراد على قـدرات التفكـير الإبداعي أو مهارات الإبداع وبرامج التفكير، وغيرها مـن الـبرامج التـي تعمـل عـلى تنمية القدرات الإبداعية عند الأفراد (في: السرور، 2002).

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على نجاح الكثير من البرامج في تنمية الإبداع، فمن هذه البرامج التربوية في تنمية التفكير الإبداعي نذكر منها ما يلي:

برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي

The Purdue Creative Thinking Program:

صمم هذا البرنامج في جامعـة بـيردو في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة عـام 1974 لطلبة الصف الرابع الابتدائي. يتألف هذا البرنامج من مجموعة تمارين تحتوي على نوعين من المعلومات وهي: معلومات خاصـة تتعلـق بمفهـوم الإبـداع وأهميتـه وقيمته حيث تتكون من (28) درسا مسجلة على أشرطـة كاسـيت، يسـتمع التلاميـذ

من تلك الأشرطة على معلومات خاصة حول التفكير الإبداعي. والأخر يتضمن قصة تاريخية حول الرواد المبدعين والعلماء والمكتشفين، وفي نهاية فـترة الاسـتماع تقـدم للتلاميذ تمرينات مطبوعـة تشـتمل عـلى أنشـطة لفظيـة وشـكلية لتنميـة مهـارات التفكير الإبداعي، ويتميز هذا البرنـامج بفاعليـة كبـيرة في تنميـة التفكـير الإبـداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان هذا البرنامج يهدف إلى تحقيق:

1. تطوير تنمية التفكير الإبداعي الشكلي واللفظي لدى الطلاب.
2. تنمية القدرات الإبداعية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة.
3. تنمية الاتجاهـات الايجابيـة عنـد الطلبـة نحـو تنميـة الإبـداع والمبـدعين والتفكـير الإبداعي في المجالات المختلفة، وقد أيدت العديد مـن الدراسـات التربويـة أثـر هـذا البرنـامج في تنميـة التفكـير الإبـداعي (زيتـون،1999؛ العتـوم وآخـرون، 2007).

برنامج ما يرز- تورانس Mayers - Torrance Workbook:

قام بتطوير هذا البرنامج ما يرز- تـورانس لتحسـين القـدرات الإبداعيـة عنـد الطلبة في المرحلة الابتدائية من خلال دفاتر الأعمال التي تقدم في نشـاطات علميـة تتطلب مـن الطلبـة قـدرات تصـورية خياليـة، وهـذه الـدفاتر هـي مجموعـة مـن التمارين والأسـئلة مـن الممكـن أن تسـاعد في تنميـة التفكـير المتشـعب، فالبرنـامج يحتاج إلى التـدريب الجيـد للمعلمـين عـلى كيفيـة اسـتخدام الـدفاتر وذلـك لأنهـا تحتوي على تمارين وأسئلة غير واقعية من الممكن أن لا يعطيهـا الطلبـة أي أهميـة أو جدية في الإجابة عليها، وقد أجريت العديد من الدراسات لتقييم هـذا البرنـامج وكانت نتائج التقييم عدم الوضوح فيه (الهويدي، 2004).

برنامج التفكير المنتج The Productive Thinking Program:

طور هذا البرنامج كونفجتون Convigton وآخرون عام 1974، ويتضمن هـذا البرنامج 15 درساً لطلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائي، حيـث أن طريقـة كـل

درس تعتمد على لغز أو سر أو حدث ما، حيث يأتي بصورة قصـة يطلـب فيهـا مـن التلاميذ حل مشكلة معينة، ويطلب من الطلبة حل المشـكلة. وأظهـرت الدراسـات حب التلاميذ لهذا البرنامج لأنه يعتمد على الرسوم والصور الكرتونية.

ويعتمد هذا البرنامج على التفكير التباعدي والتفكير التقاربي ومن خـلال هـذا التدريب فهو يحقق غرضين هما:

1. تكوين اتجاهات ايجابية ومحببة نحو حل المشكلات.
2. تحسين القدرات الإبداعية عند الأفراد في حل المشكلات.

وقد أكدت العديد من الدراسات فعالية هذا البرنامج في تحسين وتنمية القدرات الإبداعية عند الطلبة (الهويدي، 2004، العتوم وآخرون، 2007)

برنامج الكورت لتعليم التفكير The CoRT Thinking Program:

صـمم هـذا البرنـامج ادوارد ديبونـو De Bono في سـبعينيات القـرن المـنصرم وينسـب لهـذا العـالم مصـطلح التفكـير الجـانبي الـذي أضـيف فـيما بعـد لقـاموس أكسفورد وهو التفكير عبر نماذج تقليدية للوصول إلى أفكار جديدة، والكـورت هـي اختصار لمؤسسة البحث المعـرفي التـي أنشـأها ادوارد ديبونـو في كـامبردج بـإنجلترا Cognitive Research Trust، ويحتوى برنـامج الكـورت عـلى (6) أجـزاء وفي كـل جزء (10) أدوات تفكير، ويستخدم هذا البرنامج في أكثر من (30) دولة عبر العالم، (في: الحسيني، 2007، الهويدي، 2004؛ السرور، 2002).

برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية

Creative Problem Solving Program (CPS):

طور هذا الأسلوب أو هذا الأنمـوذج دونالـد ترفنجـر Treffinger ويهـدف إلى تعريف المتدربين بالوسائل والأفكار التي تسـهل عمليـة الحـل المبـدع للمشـكلات، بغية توليد العديد من الأفكار الجديدة في وقت قصير، وبعبـارة أخـرى فإنـه يمكـن القول أنه أنموذج يتدرج من (6) مراحل مترابطة لحل المشكلات وهي:

- الإحساس والشعور بالمشكلة والفوضى Mess- Finding.
- جمع المعلومات حول المشكلة Data- Finding.
- تحديد المشكلة Problem- Finding.
- تجميع الأفكار حول هذه المشكلة Idea- Finding.
- حصر الحلول Solution- Finding.
- قبول الحل Acceptance- Finding.

وقد بني على هذا الأنموذج الكثير من البرامج والأنشطة التي تدرب على الإبداع وحل المشكلات من خلال إضافة تحديات تعطي جانبا واسعا للتصورات الخيالية ويطلق معها الطلاب خيالهم في البحث عن إيجاد حلول لها، وتستخدم تلك البرامج مع مستويات عمرية مختلفة، وقد بني على هذا الأنموذج أيضا برامج حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية، إذ يتم التنبؤ بمشكلات المستقبل والسعي في إيجاد حلول لها (في: الحسيني، 2007، كلنتن وفخرو، 2000،الأعسر، 1999).

الفصل الثالث

الصحـة النفسيــة

يحتوي هذا الفصل على

- مفهوم الصحة النفسية
- مظاهر الصحة النفسية
- مفهوم الشخصية
- نمو الشخصية عند الفرد
- التنشئة الاجتماعية ودورها في الصحة النفسية

الفصل الثالث

الصحـة النفسيـة

مقدمة:

تعد الصحة النفسية إحـدى الغايـات السـامية لعمليـات التنشـئة الاجتماعيـة والتربيـة وأن الشـعور بـالأمن والطمأنينـة النفسـية، والايجابيـة والفاعليـة، والرضـا والسعادة، وتحقيق الذات، من أهم مقومـات الشخصـية التـي ينشـدها كـل مجتمـع لأبنائه.

فالصحة النفسية غاية ينشدها جميع أفـراد المجتمـع، وهـي لهـا دور مهـم في حياة الفرد بغض النظر عن الفروق في الأجناس والطبقات الاجتماعيـة والاقتصـادية بـين أفـراد المجتمـع، لأن مـن يتمتـع بالصـحة النفسـية يشـعر بالسـعادة والهنـاء ويسعى إلى تحقيـق ذاتـه. وتـرتبط الصـحة النفسـية بالشخصـية المتكاملـة نفسـياً وعقلياً واجتماعياً، فالمجتمعات بمنظماتهـا ومؤسسـاتها المختلفـة تسـعى إلى تنميـة طاقاتها وإمكانيات ثرواتها البشرية وتوظيفها بصورة أفضل(القريطي، 2003).

وللإبداع علاقة بالصحة النفسية من خلال كون إبداع الفرد مصدر لا غنى عنه في التغلب على مواقف الضغط العصبية التي يواجهها في حياته اليوميـة، وهـذا مـا يجعله أقل عرضة للانهيارات النفسية من الذين لا يمتازون بالإبداع (عيسى، 1993).

مفهوم الصحة النفسية:

يعد علم الصحة النفسية العلم المختص بالدراسة العلمية للشخصية في حالاتها العامة المختلفة سواء العادية أو غير العادية سعياً إلى تمكينها من بلوغ السلامة النفسية والعقلية والتوافق النفسي والفاعلية الاجتماعية (القريطي، 2003).

فالصحة النفسية لها مفاهيم ومعاني كثيرة منها: أنها مفهوم ثقافي ونسبي بطبيعته وهو متغير بتغير ما يجد علينا من معلومات عن الحياة، كما أنها تتغير بما نكتشفه عن أنفسنا وسلوكنا وما نحب أن نصل إليه في حياتنا.

أما مفهوم الصحة النفسية في ضوء النسبية فهي تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات والأزمنة والأشخاص بل بتطور الفرد لذاته ونموه من مرحلة إلى مرحلة (المرجع السابق).

ويمكن تصنيف تعريفات الصحة النفسية إلى فئتين هما:

1. التعريفات الايجابية.
2. التعريفات السلبية.

أولاً: التعريفات الايجابية

تُعد تأكيد للمظاهر الايجابية للفرد كالتوافق النفسي، والنضج والثبات الانفعالي والرضا عن الذات وتحقيقها. فهناك العديد من التعريفات الايجابية للصحة النفسية منها تعريف منظمة الصحة العالمية بأنها حالة من تمام الشعور بالسعادة أو الراحة الجسمية والعقلية والاجتماعية، وليس مجرد غياب المرض أو انتقاء العجز والضعف (القريطي، 2003).

كذلك من التعريفات الايجابية للصحة النفسية ما قدمه القوصي (1975) من أنها التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع المقدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان ومع الإحساس الايجابي بالسعادة والكفاية.

كما ذكر عبد الغفار (1976) أن الصحة النفسية للفـرد هـي الصـحة النفسـية السليمة في تكامل طاقات الفرد المختلفـة بمـا يـؤدي إلى حسـن اسـتثماره لهـا، مـما يؤدي إلى تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته.

كما عرفها زهران (1997) بأنها حالة دائمـة نسـبياً يكـون فيهـا الفـرد متوافقـاً نفسياً وانفعالياً واجتماعياً، أي مع نفسـه ومـع بيئتـه حيـث يشـعر بالسـعادة مـع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناتـه إلى أقصى حد ممكن.

من خلال تلك التعريفات يمكن أن نعرف الصحة النفسـية بأنهـا حالـة عقليـة انفعالية ايجابية، مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفـرد ووظائفـه المختلفـة وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمـع ووقـت مـا ومرحلـة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية.

ويلاحظ في هذه الحالة أن الصحة النفسية هي حالة مستقرة نسبياً، أي تتسم بالدوام النسبي يمكن أن يبلغها المرء بدرجة ما، كما أن الصحة النفسـية تعـبر أيضـاً عن التوازن أو عدم الاختلال بين جانبين هما قوى الفرد الداخلية كدوافعـه واحتياجاتـه، وطبيعة قيمه واتجاهاته، ومستوى طموحه ورؤيته الشخصية (القريطي،2003).

ثانياً: التعريفات السلبية

تعد التعريفات السلبية للصحة النفسية بأنها خالية من أعراض المرض العقـلي أو النفسي، وهذا المفهوم يلقي قبولاً في ميادين الطـب العقـلي فهـي هنـا تسـتبعد صور السلوك غير العادي والتـي تتمثـل في الاضـطرابات أو الانحرافـات أو الأمـراض النفسية والعقلية وغيرها من أشكال اختلال الصحة النفسية. وهذا المفهوم محدود لأنه يعتمد على حالة السلب أو النفي.

فالصحة النفسية طبقاً لهذه التعريفات السلبية تجد الصعوبات لأنها لا تستوعب جميع حالات الصحة النفسية، حيث مـن الممكـن أن تجـد فـرداً خاليـاً مـن أعـراض

المرض النفسي ولكنه مع ذلك غير ناجح في حياته، وعلاقاته بغيره من النـاس، سـواء في العمل أو في الحياة الاجتماعية. فقد تجد فرداً خالياً من أعراض المرض العقلي أو النفسي، ولكنه مع ذلك غير ناجح في حياتـه، وعلاقاتـه بغـيره مـن النـاس، سـواء في العمل أو في الحياة الاجتماعية، فعلاقاته تتسـم بالاضـطراب وسـوء الكيـف، فمثـل هذا الفرد يوصف بأنه لا يتمتع بصحة نفسية سليمة، عـلى الـرغم مـن خلـوه مـن أعراض المرض العقلي أو النفسي.

فالتعريفات التي تحدثت عن الصحة النفسية من خلال هذا التوجه تُعد تعريفـات ناقصة وذلك لأنها لا تجمع كل مظاهر وخصائص الصحة الايجابية (فهمي، 1987).

مظاهر الصحة النفسية:

إن المظاهر أو الصفات المرغوبـة للصـحة النفسـية مـن الممكـن أن تكـون أهـدافاً لعملية التطبيع الاجتماعي والتنشـئة الاجتماعيـة، والعمليـة التربويـة، والسـلوك العمـلي في مختلف مجالاته في مختلـف مراحـل النمـو لمسـاعدة الفـرد عـلى اكتسـابها (الشرقـاوي، 1983).

وقد أشار القريطي (2003، ص ص 61-70) إلى أهم خصـائص ومظـاهر الصـحة النفسية ما يلي:

التكامل النفسي:

يقصـد بالتكامـل الـنفسي أن تنـتظم الأداءات الوظيفيـة لمختلـف جوانـب الشخصـية وطاقاتها الجسمية العقلية والمعرفية، والمزاجية الانفعاليـة والاجتماعيـة. بمعنـى أن تعمـل هذه الوظائف في تناسق بحيث يكمل كل جانب منهـا بقيـة الجوانـب، ولا يطغـي عليهـا أو يتعارض معها، من ثـم يتحقـق التـوازن بـين القـوى النفسـية للفـرد، والانسـجام فـيما بينهـا ليسعى الفرد بكامل طاقاته لإشباع دوافعه وتحقيق حاجاته المختلفـة دون وجـود اخـتلال أو نقص فيها.

التوافق النفسي:

يـرى الكثـير مـن البـاحثين بـأن التوافـق هـو عـماد الصـحة النفسـية السـليمة ومحورها فحسن توافق الفرد دليل على صحته النفسية وسـوء توافقـه يعـد مـؤشرا على اختلالها. فالتوافق يتضمن جزأين هما:

- الأول: اتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاتـه بمعنـى مقدرتـه عـلى مواجهـة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات، ويتعرض له مـن احباطـات ومـدى تحـرره من التوتر والقلق.
- الثاني: هو انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية، فمن خلال ذلـك نجد أن التوافق عملية دينامية ومستمرة لأن الحياة بطبيعتها دائمة التغير مـما يفرض على الفرد مشكلات جديدة. فهي عملية ايجابية ووظيفيـة ومسـئولة في أساسها عن التفاعل بين الفرد وما يحيط به.

الاتزان الانفعالي:

يقصد بالاتزان الانفعالي تلك الحالة الشعورية السوية التـي يبـدي فيهـا الفـرد استجابة انفعالية مناسبة لطبيعة الموقف أو المثير الذي تستدعي هـذه الانفعـالات سواء من حيث:

1. نوعية الاستجابة (ملائمتها).
2. شدة الاستجابة (كميتها).
3. مدى ثباتها واستقرارها بالنسبة للمواقف والمثيرات المتشابهة.

فالفرد الذي يتمتع بصحة جيدة هو الـذي يبـدي اسـتجابات انفعاليـة ملائمـة ومتوافقة مع ما يقتضيه الموقف أو المثير الذي يواجهه.

ضبط النفس والتحكم بالذات:

يقصد بضبط النفس والتحكم بالذات أنها مقدرة الفرد على ضـبط أو كـف أو

قمع اندفاعاته ورغباته والتحكم في مشاعره وانفعالاتـه وتصرفاتـه، كـما أن الضـبط للذات يعني شعور الفرد بالسيطرة الانفعالية في مواجهة مشكلات الحيـاة اليوميـة والمواقف الإحباطية التي يمـر بهـا، فالضـبط والـتحكم بالـذات يسـاعد الفـرد عـلى التقدير والإدراك السليم لهذه المواقف.

رضا الفرد عن ذاته:

يعد هذا في عنصرين أساسيين هما:

(أ) فهم الفرد لذاته وتقديرها وتقبلها:

ويقصد بذلك فهم النفس وتقيمها تقييما موضوعياً لمعرفة مواطن قوته وجوانب قصوره ثم تقلبها، فالفرد لا يتمتع بنضج أو بمستوى نضـج واحـد في كـل خصائصـه وسماته ونواحي شخصيته، إنما لديه جوانب قوة وجوانب قصور فهذا الفهم للذات أمراً ضرورياً على الصحة النفسية السليمة للفرد.

(ب) تحقيق الذات:

ويقصـد بهـا العمـل بشـكل ايجـابي عـلى تنميـة مـا تتمتـع بـه الـذات مـن استعدادات وطاقات وتحسين استثمار مـا لديـه مـن إمكانـات إلى أقصى مـا يمكنهـا فعله ويأتي ذلك من خلال:

- أن تتقبل ذاتك ويكون لديك اتجاهات واقعية.
- تحديد مستوى واقعي لتطلعات والطموحات.
- تحديد أهداف واضحة لحياتك.
- بذل الجهد لتحقيق هذه الأهداف.
- تحمل المسئولية أمام الأهداف والنتائج.

فمن خلال هذه الإمكانات فإن الفرد الذي يكون لديه مفهوم واضح عن ذاتـه فسوف يؤدي ذلك إلى شعوره بالنجاح والانجاز.

الشعور الايجابي بالسعادة مع النفس:

إن الفرد حين يحيا وسط مجتمع متفاعل معه فإن استمتاعه وشعوره الايجـابي بسعادته مع نفسه يمتد ويتسع ليشمل علاقاتـه الاجتماعيـة مـع الآخـرين. فـالفرد لديه المقـدرة عـلى بنـاء الـروابط الاجتماعيـة المتينـة، وإقامـة العلاقـات الإنسـانية والصدقات المثمرة مع الآخرين والانـدماج الاجتماعـي، لأن اسـتمتاع الفـرد ايجابيـاً بالسعادة في علاقاته وشعوره بالسـعادة يعـد مـن أهـم مـؤشرات الصـحة النفسـية السليمة.

وبمـا أن الصـحة النفسـية تـرتبط بالشخصـية القويـة المتكاملـة نفسـياً وعقليـاً واجتماعياً فالارتباط هنا يعد تكـاملاً بـين مقومـات الشخصـية الجسـمية والنفسـية ككل، بحيث لا ينشأ بينها اضـطراب أو تعـارض لتحقـق فوائـد في الصـحة النفسـية لتتوافق مع البيئة المحيطة والتكيف الاجتماعي.

وتعتبر الشخصية محور الاهتمام بالنسبة لعلم الصحة النفسـية، حيـث اشـتق مصطلح الشخصية من الكلمة اللاتينية القناع. ومن خلال مفهـوم لفـظ الشخصـية فقد اختلف مفهومها وتعدد في علـم الـنفس، وهـذه المفـاهيم جـاء اختلافهـا مـن حيث مدى شمولها ودرجـة تحديـدها أو مـدى قابليتهـا للمفـاهيم، ومـن الممكـن حصر هذه المفاهيم بالتالي:

تعريف الشخصية كمثير:

أصـحاب هـذه التعريفـات ينظـرون إلى الشخصـية في تحديـدها إلى المظهـر الخارجي للفرد ومدى مقدرته على التأثير على الآخرين، فالشخصية هـي مجموعـة الأفعال التي تؤثر في الآخرين.

ويعد تعريف الشخصية كمثير بأنها تقتطـع منهـا النـواحي أو الجوانـب التـي تتعلق بالقدرة على التأثير في الآخرين وتستبعد تنظيم الفرد بداخلـه بصرف النظـر عن ملاحظات الناس السطحية أو الخارجية له (Stangner,1961).

تعريف الشخصية كاستجابة:

ينظر أصحاب هذا التعريف إلى الشخصية كاستجابة على أساس السلوك الذي تستجيب به المواقف المختلفة فالشخصـية عنـدهم هـي اسـتجابات الفـرد المميـزة للمنبهات الاجتماعية وكيفية توافقه مع المظاهر الاجتماعية في البيئة.

ويعد تعريف الشخصية كاستجابة من أنها تتحدد عـلى مـا يبديـه الفـرد مـن استجابات خلال تفاعله مع المثـيرات مـن حولـه، وتغفـل مـا يتمتـع بـه الفـرد مـن صفات أو خصائص قـد لا تـنعكس بـالضرورة خـلال اسـتجاباته للمثـيرات (القريطـي، 2003).

تعريف الشخصية كمتغير وسيط:

ينظر أصحاب هذا التعريف إلى الشخصية باعتبارها تنظـيماً داخليـاً ديناميكيـاً يتوسط المثيرات التي يتعرض لها الفرد من الاسـتجابات التـي يصـدرها عـن طريـق سلوكيات قابلة للملاحظة الموضوعية.

ويعد تعريف الشخصية بأنها التنظيم الأكـثر أو الأقـل ثباتـاً واسـتمراراً لخلـق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه والذي يحدد توافقه المميز للبيئـة التـي يعـيش فيهـا (Eysenk,1970).

نمو الشخصية عند الفرد:

ذكر طه (1994) عدداً من المبادئ العامة لنمـو الشخصـية وهـي عـلى النحـو التالي:

1. نمو الشخصية نمو تتابعي ومتداخل حيث تأخذ خصائص كل مرحلة نمو سـابقة في التخلي عـن مرحلتهـا لتحـل محلهـا خاصـية جديـدة، دون أن يكـون هنـاك تحديد زمني قاطع.
2. بلوغ الشخصية مرحلة نمو معينة لا يعني الاختفاء الكامل لجميع الخصائص في

المراحل السابقة، إذ تستمر بعض بقايا مـن خصـائص هـذه المراحـل في مرحلـة النمو الراهنة.

3. نمو الشخصية عملية دينامية مستمرة لجوانب الشخصية المختلفة ككل، حيـث أن بعض الجوانب أسرع في النمو من بعض المراحل الزمنية من جوانب أخرى.
4. نمو الشخصية ليس معناه زيادة أو إضافة جوانب الشخصية، فعملية النمو ليست إضافة أو حذف، إنمـا هـي عمليـة متكاملـة مـن الحـذف أو الإضـافة في بعـض الخصائص حسب طبيعة كل خاصية ومدى حاجة النمو إلى وجودها أو حذفها.
5. نمو الشخصية أساسه تمايز في خصائصها وهـو مـا يـؤدي إلى زيـادة عـدد هـذه الخصـائص ووضـوحها أكـثر، حيـث تتميـز الشخصـية عـن غيرهـا مـن بقيـة الشخصيات كلما ازدادت نمواً.

التنشئة الاجتماعية ودورها في الصحة النفسية:

إن التنشئة الاجتماعية هي عمليـة تعلـم اجتماعـي يمـتص الفـرد مـن خلالهـا قيمه وعاداته وتقاليده واتجاهاته الاجتماعية، ومن خـلال ذلـك يكتسـب المهـارات اللازمة للحياة الاجتماعية فالتنشئة الاجتماعيـة عمليـة مسـتمرة تكـون أكـثر تركـزاً وتكثيفاً من بداية مرحلة طفولته، فعمليـة التنشـئة الاجتماعيـة تسـهم فيهـا عـدة عمليات نفسية شعورية ولا شعورية تعتمـد في اسـتخدامها عـلى وسـائل وأسـاليب معينة كالثواب والعقاب والمدح والاستنكار.

فالتنشئة الاجتماعية تستهدف إكساب الفرد أنماط السلوك السائدة في مجتمع من خـلال القـيم والمعـايير مـما يحقـق لـه المزيـد مـن التوافـق الـنفسي والتكيـف الاجتماعي فالهدف الأسـاسي مـن التنشـئة الاجتماعيـة هـو خلـق الشخصـية التـي تجسم العلاقات للأفراد الذين يعيشون في المجتمع (حسين، 1987).

لذا فإن العملية الاجتماعية تحكمها متغيرات أسرية داخـل الأسرة وتـؤثر عـلى الصحة النفسية للأبناء لخصها عبد الغفار وآخرون (1997) في المتغيرات:

الاتجاهات والأساليب الوالدية في تنشئة الأبناء:

تعد الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في معاملة أبناءهم وتنشئتهم من أهم العوامل للتكوين النفسي، كالعمر الزمني للآباء والخبرة السابقة ومدى وعيهم بالأساليب التربوية وتأثيراتها على النشء.

المناخ الأسري والعلاقات الأسرية:

ويقصد بها الجو العام في محيط الأسرة، فالمناخ الأسري هو الإطار الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين، كما أن العلاقات والتفاعلات الأسرية هي أساس استقرار المناخ الأسري حيث تشمل العلاقات الثنائية بين الوالدين وبينهم وبين الأبناء وبين الأبناء وبعضهم البعض وهذه ما تسمى العلاقات الأسرية الموجبة التي يسودها الانسجام والعطف والثقة والاحترام المتبادل.

المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الأسرة دوراً مهم في التأثير على حياة الطفل وأساليب تنشئته وتفاعلاته وسلوكه مما ينمي في الطفل شخصيته الجسمية والانفعالية والعقلية، من خلال الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة سواء في تدني الأسرة وعجزها عن توفير المتطلبات الأساسية لنمو أبناءها وإشباع حاجاتهم المختلفة أو في عدم تمكن الأسرة من توفير المصادر والأدوات اللازمة لاستثارة التفكير والتعلم واستثمارات الطاقات العقلية والإبداعية.

ومما تقدم يُلاحظ أن للصحة النفسية دور مهم في حياة الفرد، حيث أن الصحة النفسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة بالنفس، وهي تمثل إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دوراً أساسياً في حياة الأفراد، وتساهم بشكل مباشر في تحقيق توافقهم النفسي.

الفصل الرابع

الثقــة بالنفــس

يحتوي هذا الفصل على

- مفهوم الثقة بالنفس
- مظاهر الثقة بالنفس
- مقومات الثقة بالنفس
- معيقات الثقة بالنفس
- الثقة بالنفس ومفهوم الذات
- الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي
- التربية والثقة بالنفس

الفصل الرابـع

الثقة بالنفــس

مقدمة:

تعد الثقة بالنفس انبثاق داخلي لشخصية الفرد تعبر عن شعوره نحـو كفايتـه النفسية والاجتماعية، وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه، ومواجهة متطلبات الحيـاة. فالثقة بالنفس تعـرف عـلى أنهـا إدراك الفـرد لكفاءتـه أو مهارتـه وقدرتـه عـلى أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة (Shrauger, 1991). وهي من ذلـك تتطلـب أن يعيش الفرد في أمان وأن يشعر بالاستقرار.

أن أهمية الثقة بالنفس تظهر ارتباطها بمواضيع ذات حيوية للأفراد من خـلال ارتباطها بمفهوم الذات الايجابي والنجاح التحصيل الدراسي، كما تعتبر الثقة بـالنفس عاملاً شخصياً فاعلاً لدى الأفراد المبدعين والمفكرين، حيث أن الثقـة بـالنفس تولـد لديهم شعوراً بالاستقلال الذاتي، لذلك فهي تلعب دوراً هاماً في تحقيق الفرد لذاتـه مما يكون له أكبر الأثر في تحقيق الهوية الايجابية (زهران،1977)

وبما أن الثقة بالنفس ترتبط بسمة الايجابية لدى الأفراد المتفوقين في مجـالات الحياة التي يعيشونها، وهي بذلك تمثـل ميـزة عامـة لسـلوك كـل متفـوق فارتبـاط الثقة بالنفس يكون مشروطاً بالشخصية عامة (عدس، 1998).

وأكدت الكثير من الدراسات كدراسة (Bunker, 1991) على أهمية بناء وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل منذ مراحل الطفولة المبكرة، في حين توصلت دراسات (Gesit & Hamrick, 1983) إلى أن هناك ارتباط موجب بين الثقة بالنفس وحسن التوافق والصحة النفسية. وهذا ما جعل أن الثقة بالنفس دليل التوافق السوي والمرتبط بالصحة النفسية والأداء والأصالة في التفكير والشعور بالحيوية والنشاط.

لذا فإن الثقة بالنفس تعتبر السمة النفسية الأقل وضوحاً من حيث طرق تشكيلها وأساليبها، وذلك من خلال قلة الدراسات التجريبية حولها، والخوف من نشر نتائج الدراسات الإحصائية حول مجتمعات الدراسة (عطاري،1999).

وبما أن حاجة المجتمع ترتبط بشكل كبير بإيجاد الثقة بالنفس لدى أفراده، فمجتمع الأسرة ومجتمع المدرسة ومجتمع العمل يزداد إنتاجيته من كفاءة أفراده، لذا فإن الإنتاج هدف المجتمع والثقة بالنفس أهم السمات التي من الممكن معها يزداد إنتاجية الفرد وبذلك فإن أي مجتمع يبحث عن أساليب واستراتيجيات لزيادة ثقة أفراده بأنفسهم(عويس وعوده، 1986).

مفهوم الثقة بالنفس:

يرى أريكسون (Erikson) في نظريته في النمو النفسي الاجتماعي أن الثقة بالنفس سمة يكتسبها الفرد مبكراً خلال مراحل طفولته، ليتولد لديه إحساس بمن حوله ليشكل أساس الشخصية الصحية له، وقد ذكر أريكسون أن زيادة الثقة بالنفس نابعة من ثقة الفرد بالمجتمع، وإذا زادت الثقة بالنفس يزداد الشعور بالكفاية والقدرة على الانجاز والتغلب على مشكلات الحياة التي يمر بها(في: نشواتي، 1987).

وتقول (Horny) بأن الفرد عندما تشتد عليه صراعاته الداخلية، ويستعصى عليه حلها فإنه يخلع على ذاته الحقيقية صورة مثالية تكون بديلاً للأفكار الحقيقية. وعندما يتقبل الفرد هذه الصورة المثالية وبتمثلها كبديل واقعي لحل الصراعات

القائمة داخل شخصيته، فإنها تؤثر عليه وتسيطر على كـل قـواه وطموحاتـه. وهـذا بالتالي يؤدي إلى اضطراب تلك الشخصية، والى انقسام داخلي فيها، ومن ذلـك فهـو يؤدي إلى اختلال العلاقات بينهـا وبـين النـاس، بفعـل الهُـوة العميقـة بـين الصـورة المثالية والواقـع. وهـذا مـرده إلى الثقـة الزائفـة في مثـل هـذه الحالـة (في: عبـاس، 1982).

وللثقة بالنفس علامات وأمارات تدل عليها، تتمثل بما للفرد من طاقات كامنـة وتقدير صائب لما يتمتع به هذا الفرد من قوة ذاتية مقارنة بغيره من الأفراد.

ويرى أسعد (1977) أن الفرد الواثـق مـن نفسـه يحـب الآخـرين، ويسـتطيع الربط بين مصالحه الشخصـية وبـين مصـالح المجتمـع، ولا يسـتمر في قيـاس نفسـه بالآخرين بل يعمد في كثير من الأحيـان إلى قيـاس تقدمـه بنفسـه، فالثقـة بـالنفس ليست عملية ينبغي ممارستها بل هي ثمرة يجنيها الفرد نتيجة غرسها ورعيها.

فالثقة بالنفس ترتبط بمفهوم الذات الايجابي الـذي يحملـه الفـرد عـن نفسـه، ويتحدد مفهوم الذات لدى كافة الأفراد من خلال مفاهيم كثيرة منها احترام الذات، الاتجاه النفسي الإدراك البدني،السلوك التوكيدي، الكفاية النفسية الاجتماعيـة، وغيرهـا من المفاهيم (العنزي،2001).

يعرف جيلفورد (Guilford,1959) الثقة بالنفس من خلال العوامل التي تدل عليها فيقول أنها عامل عام يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، فإما أن يميل الفرد نحو الإقدام على هذه البيئة أو التراجع عنها.

وترى ناصيف (1993) أن الثقة بـالنفس هـي اتجـاه الفـرد نحـو ذاتـه، ونحـو بيئتـه الاجتماعيـة، ويـنعكس في سـلوكه وقدرتـه عـلى تحقيـق حاجاتـه ومواجهـة متطلبات الحياة المختلفة.

كما يعرفها زهران (1987) بأنهـا الإحسـاس بالقـدرة عـلى مواجهـة المشـكلات والشعور بالأمن مع الآخرين، وتقبل الذات والشـعور بتقبـل الآخـرين والاسـتقلالية واتخاذ القرارات المناسبة.

كما قدم روتر (Rotter.1970) عدد من الدراسات لمفهوم الثقة بالنفس فقال بأن الثقة بالنفس هي حصيلة الظروف الاجتماعية السابقة التي عاشها الفرد، وهي تخضع للتعديل بتغير المواقف الحياتية له، فالثقة بالنفس عند روتر ترتبط ببعض أنواع السلوك الأخلاقي كالابتعاد عن الخداع والكذب.

وأشار فلانجان (Flangan) أن مقياس الثقة بالنفس تشير إلى أنها حسن التكيف والجراءة وفي الجانب الأخر بأنها الخجل غير المبرر والحساسية الزائدة وعدم الاتزان الانفعالي (في: أبو علام، 1978).

كما يرى كل من القواسمة والفرح (1996) أن الثقة بالنفس هي سمة شخصية يشعر بها الفرد بالكفاءة، والقدرة على مواجهة العقاب، والظروف المختلفة، مستخدماً أقصى ما تتيحه له إمكاناته، وقدراته، لتحقيق النمو النفسي السوي، والوصول بالفرد إلى مستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي الاجتماعي.

كما يعرفها العنزي (2001) بأنها قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة.

ويرى القوصي (1975) أن من مظاهر الثقة بالنفس أنها تتحقق فيمن يملك الاتزان الانفعالي وتقبل النقد من الآخرين، والاهتمام بالنقد من قبل الآخرين والعمل على تصحيح الأخطاء بناء على هذا النقد ويتميز بالنظرة الواقعية لذاته، فلا يبالغ أو يقلل من أهمية ما لديه من سمات أو قدرات مع الانتباه للعالم الخارجي.

وقد عرف ماسلو(Maslow) الثقة بالنفس بأنها إحدى الحاجات الضرورية للطفل، لذلك كان زرع الثقة بالنفس عند الأطفال، وبذل الوقت والجهد في ذلك خير من أي شيء آخر يقدمه الوالدان لأطفالهم (في: العريفي، 1416هـ).

مظاهر الثقة بالنفس:

أشار أنكلس وسميث (Inkles & Smith, 1976) أن سمة الثقة بالنفس لها مظهران تظهر بهما الشخصية وهي التي تقبل التطور من خلال النقد بشكل إيجابي

وليس الشخصية التقليدية وهي الرافضة للنقد والتطور، وهما الفاعلية والإحسـاس بالكفاية اللذان يقبلان الضبط الداخلي، في حين أن ضعف الثقة بالنفس يظهر فيهـا مظاهر الفاعلية والإحساس بالكفاية على أساس خارجي، معتقداً أن الفرد في أفعاله وتصرفاته توجيه قوي خارجي لا سبيل للسيطرة عليه.

فمن أهم المؤشرات على ظهور الثقة بالنفس لدى الفرد هو القدرة على الاعـتماد على نفسه وحكمه السليم على المواقف والأشياء، ومواجهة المشكلات التي تعترضـه والتوصل إلى حلول مناسبة لها.

ويـرى القـوصي (1975) أن مظـاهر الثقـة بـالنفس تظهـر مـن خـلال المبـادأة وتوقع الخير والخوف والحذر مـن الجديـد وعـزو الأسـباب بشـكلها الصـحيح عنـد الفشل وتقبل النقد.

ويمكن تحديد مظاهر الثقة بـالنفس مـن خـلال سـلوكيات الفـرد في مظـاهره الايجابية التي تدل على وجود الثقـة بـالنفس أو مـن خـلال أعـراض ضـعف الثقـة بالنفس في مظاهرها السلبية التي تدل على الضعف (أبو علام، 1978).

1. الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقـدرة على البت في الأمور واتخاذ القرارات، وتنفيذ الحلـول، مقابـل الإحسـاس بعـدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد عـلى الغـير في حـل المشـكلات واتخـاذ القرارات، والميل إلى تأييد الآخرين وإسنادهم والتردد والتراجع والمغالاة بالحرص.
2. تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حـول التصرفـات والصفات الشخصية، والنقد الاجتماعي، والشك في أقوال وأفعال الغير والخـوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة والترقب لإطراء ومديح الآخـرين، والرغبـة في الإتقان والشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفاً من النقد.
3. الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم، والثقة بهم، مقابل الشـعور بالخجل والارتباك، والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

4. الشعور بالأمن مع الأقران، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية، مقابل الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران.
5. الترحيب بالخبرات، والعلاقات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف، والارتباك والخجل في المواقف الجديدة.

مقومات الثقة بالنفس:

إن الأسلوب الذي يكسب الأبناء الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية والتوافق النفسي هو الأسلوب الحكيم في التنشئة الأسرية حين يكون الابن عضواً مهماً في الأسرة يشارك في كل ما يخص الأسرة وبما يتناسب مع قدراته وسنه (البغدادي, 2001).

فمقومات الثقة بالنفس يذكرها أسعد (1977 ص ص61- 86) بما يلي:

1- المقومات الجسمية:

إن الشخص السليم المولود من أبوين وأجداد أصحاء وحائز على عناية صحية شاملة وتضمن له النشاط والحيوية، فهو شخص يستشعر بقدرته على مقاومة الصعاب وتحديها وتبديد ما من شأنه أن يقف عائقاً أمامه دون تحقيق أهدافه. فالفرد حين يخلو من الأمراض المعيقة عن أداء العمل أو عن بذل الجهد من المحتمل أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس.

كما أن الاتساق الحركي والملائمة الحركية للوظائف الاجتماعية المطلوبة من الشخص، لمن العوامل الأساسية التي قد تزيد من مستوى الثقة بالنفس، إذ أن انعدام التكيف الحركي، أو نقصه لدى الشخص ينتهي به إلى الإحساس بالإخفاق، وبالتالي إلى عدم القدرة على التحرك في الاتجاهات المطلوبة.

فجمال الطلعة وبهاء المظهر وجاذبية الشخصية بوجه عام تساعد على غرس الثقة بالنفس في الشخصية المتمتعة بهذه الميزات المتعلقة بالشكل الخارجي للجسم

وما يتصف به من جذب للانتباه، ومن وقـع حسـن في قلـوب المشـاهدين، بيـد أن الثقة بالنفس هي أيضاً بدورها تجعل من هذه الصفات عاملاً ذا أثر فعال، فالثقـة بالنفس تعد في حد ذاتها من علامات جمال الشخصية، وهي مـن أروع مـا يخـتص به الشخص من جمال وبهاء.

ويرى وليم جيمس أن الإتيان بالحركـة الدالـة عـلى الثقـة بـالنفس تـترك عنـد الفرد انطباعاً واستشعاراً يتمثل بصفات الواثق من نفسه، وعلى العكـس مـن ذلـك فإذا أتى بحركات دالة على تخـاذل نـفسي فإنـه يفقـد ثقتـه بنفسـه، ويصـبح ممـن انعدمت ثقتهم بأنفسهم.

وكما يرى ما كارنكو أن الشخص الواثق من نفسه يأتي بأصوات دالة على الثقة من خلال نبرات صوته والقدرة على السيطرة عليه، بيـنما فاقـد الثقـة بنفسـه يـأتي بأصوات جائرة يشع فيه التردد والشك.

2- المقومات الاجتماعية:

إن الوضـع الاجتماعـي للفـرد يـرتبط بمـدى ثقتـه بنفسـه، وذلـك لان الكيـان الاجتماعي لأي فرد يحدد من خلال كيانه النفسي وفكرته عن نفسـه، فـالفرد يولـد وهو مزود بعدد كبير من المورثـات المتعلقـة بنوعـه الـبشري والتـي تحكـم سـلوكه بعض الشيء ولكنه سرعان ما يتأثر في جو المجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي يخضـع في سلوكه بعض الشيء للتـأثيرات الآتيـة مـن ذلـك المجتمـع. فهنـاك مسـتويان مـن التكيف للقيم الاجتماعية هما:

المستوى الأول:

تكيف اجتماعي ايجابي حيث يكون فيه الفرد موقف ومؤثر فيما هو قائم من قيم ومعايير، فالفرد هنا لا يقف مكتوف اليدين متقبلاً كل ما يقال له، إنما يأخذ في التأثير ما هو موجود، ويتطلب هـذا النـوع الشـجاعة والجـرأة مـع وضـوح الرؤيـة والإيمان بالقدرة على التعبير عما يؤمن به الفرد، ومن ذلك يمكن القول أن التكيـف الاجتماعي الايجابي بحاجة إلى قدر من الثقة بالنفس.

المستوى الثاني:

التكيف الاجتماعي السلبي حيث يكون موقف الفرد فيه مقـتصراً عـلى مجـرد قبول ما يقول به المجتمع من غير أن يضيف جديداً على ما هو قائم.

3- المقومات الاقتصادية:

الفرد ذو الدخل المرتفع يكون قادراً في أغلب الأحيان على إشباع حاجاته وسد مطالبه وتحقيق الكثير من رغباته، من ذلك فإن الفرد يكون كثير الميول إلى الشعور بالثقة في نفسه، لذلك فإن الإحساس بالحرمان كثيراً ما يكون دافعاً نحـو الإحسـاس بعدم الطمأنينة وانعدام الثقة بالمجهول مما ينعكس في النهاية عـلى نفسـية الفـرد فيأخذ في فقد الثقة بنفسه.

فهناك علاقة وثيقة بين زيادة الدخل وبين تنوع الاهتمامات، فكلـما زاد دخـل الفرد زادت اهتماماته كـماً وكيفـاً، فـالفرد حـين تزيـد اهتماماتـه لـدعم شخصـيته ويكون أصحاب الأملاك فإنـه يـدخل في مشروعـات جديـدة يحتمهـا عليـه وضـعه الاقتصادي مما يدفعـه إلى اكتسـاب خـبرات جديـدة ومهـارات متنوعـة تضـاف إلى حصيلته الشخصية، الأمر الذي يأتي عنه ازدياد ثقته بنفسه من جميع نواحي حياته كالمظهر الخارجي لشخصيته أو نوع سكنه ومقره.

4- المقومات العقلية:

الفرد الواثق من نفسه يحسن استخدام ذاكرته، فالفرد صاحب الذكاء المرتفـع يكون سريع التعلم للخبرات الجديدة التي يراد اكتسابها، لأن سرعة الـتعلم تكسـبه ثقة بنفسه وتجعله أكثر استعداداً للإقبال على تعلم الخبرات الجديدة بدون ملل.

فالفرد صاحب الشخصية القوية تسيطر على خياله الكثير من مواقـف الحيـاة المتباينة فهم لا يجعلوا من خيالهم مجرد أحلام بعيدة عن الواقع، بل أنهم يربطون بين خيالهم وبين أهدافهم وخططهم التي يرسمونها لهم من خلال ثقتهم بأنفسهم.

5- المقومات الوجدانية:

ينبغي أن تتـوفر لـدى الفـرد المقومـات الوجدانيـة حتـى يسـتطيع أن يتمتـع بالثقـة بـالنفس ومـن هـذه المقومـات، الاتـزان والاسـتقرار الوجـداني، والخلـو مـن المخاوف، والتفاؤل بالحاضر والمستقبل. ومـن أهـم جوانـب الثقـة بـالنفس النظـرة الواقعيـة الوجدانيـة إلى الـذات مـن دون احتقـار للـذات أو إنزالهـا إلى منزلـة لا تستحقها.

معوقات الثقة بالنفس:

إن السـمة النفسـية في الشخصـية لهـا اتجاهـان الأول ايجـابي وهـو يسـاعد الشخصية على الاتزان والتفاعل ضمن المجتمع وهو وجود الثقة بـالنفس، والاتجـاه الثاني سلبي وهو يضعف الشخصـية ويبعـدها عـن الاتـزان والتفاعـل السـوي داخـل المجتمع وهو يعني أن الثقة بالنفس ضعيفة في الشخصية. لذلك فإن معيقات الثقة بالنفس تتضمن ما يلي:

الأول: معوقات صحية

وهذه المعيقات تنقسم إلى قسمين هما:

أ - معوقات صحية عضوية:

التغير السلبي في المهام البيولوجية، سيؤدي إلى ضعف قدرات الفـرد وطاقاتـه مما يؤدي لأثر سلبي وإضعاف الثقـة بـالنفس لـدى الفـرد، كـذلك فـإن فقـدان أي عضو من أعضاء الجسم، أو فقدان وظيفـة ذلـك العضـو مثـل فقـدان أحـد أعضـاء الجسم كاليد سيؤدي إلى إضعاف الثقة بالنفس لدى الفرد.

ب - معوقات صحية نفسية:

التغير السلبي في المهام السيكولوجية سيؤدي إلى ضعف ثقة الفرد بنفسـه، إذ أن إجبار الفرد المراهق على روتين سلوكي معين سيؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه، لـذا

نرى أن فقدان الصحة بشقيها البيولوجي والسيكولوجي أو ارتباطها بوقت معين أو فروض بيئة لا يفهمها الفرد سيؤدي أساساً إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه (أسعد، 1977).

ثانياً: معوقات اجتماعية

المعوقات الاجتماعية تأتي من خلال التنشئة الاجتماعية عند الفرد وهي كالتالي:

(أ) مجتمع الأسرة:

إن البيت المتسيب في سلطاته، أو المتسلط في قراراته، سيهز ثقة الفرد بنفسه ويهدمها في الوقت الذي ينظر إليه بأنه أول خلايا المجتمع وأهمها له.

(ب) مجتمع المدرسة:

المدرسة التي لا تهتم بنمو طلابها نفسياً وجسمياً لا تستطيع مساعدتهم في بناء شخصيتهم بشكل متكامل، ومراعاة صحتهم النفسية، مما سيؤدي إلى هدم وإضعاف الثقة بالنفس لدى طلابها.

(ج) مجتمع العمل:

الإدارة المتسلطة والتي تفرض آرائها على الموظف، أو الإدارة المتسيبة التي لا تعطي لكل ذي حق حقه، أو عدم وجود روابط اجتماعية بين الموظفين خارج أوقات العمل كل هذا يؤدي إلى إعاقة وإضعاف الثقة بين العاملين في مجتمع العمل، وبالتالي يضعف ثقة العاملين بأنفسهم.

(د) المجتمع:

السياسة العامة للمجتمع التي تجرد أفرادها من حاجاتهم الأساسية كالأمن والحرية وعدم المساواة بين أفراد المجتمع فان ذلك يفقد روح التعاون لبناء لعلا قات إنسانية بسبب ضعف الثقة بالنفس.

مـن ذلـك فعـلى مجتمـع الدولـة أن يجعـل سياسـته تتجـه إلى تنميـة الأسرة والمدرسة والعمل لتجعل منهـا مجتمعـات داعمـة ومشـجعة للثقـة بـالنفس لـدى أفرادها لمساعدتهم على إقامة روابط اجتماعية، لأن الثقة بالنفس تعـد مـن خـلال المجتمع أنها مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تحتاج إلى وقت لاكتسابها مـن خلال التعـاون بـين الأسرة في البيـت والمدرسـة والمجتمـع ليصـلوا بـالفرد إلى إتقـان المهارات الخاصة لكسب الثقة بالنفس (الديري، 1995، بهادر1980).

الثقة بالنفس ومفهوم الذات:

يـرى روجـرز (Rogers) أن الـذات هـي جـوهر الشخصـية ومحورهـا، حيـث يعتبر مفهوم الذات أو مفهوم الفـرد عـن نفسـه مـن الأبعـاد الهامـة في الشخصـية الإنسانية وذلك من خـلال مـا تلعبـه مـن دور كبـير في توجيـه السـلوك وتحديـده، فاتفاق العلماء والمهتمين بالشخصية عـلى مفهـوم الـذات بأنهـا عبـارة عـن تكـوين معرفي وانفعالي يساعد الفرد على تنظيم شخصيته وتقييمه لهـا مـن حيـث مظهـره وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وهي ما يعتبرهـا أنهـا مجموعـة مـن الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه (في: دويدار، 1992).

فالثقة بالنفس تعد ضمن تعريف مفهوم الذات، بأنها جزء رئيس من مفهـوم الفرد لذاته، فمفهوم الذات يشمل في معظمه على ثقة الفرد بنفسه ويرتبط ارتباطاً قوياً به (العبيد، 1995).

بينما يرى سميث (Smith) أن تقدير الـذات العـالي يـرتبط بالثقـة بـالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيدة حول نتـائج السـلوك الفـردي، أمـا تقـدير الذات المنخفض فيقترن بضعف الثقة بالنفس، والانسحاب مـن المشـاركة الاجتماعيـة (في: حمود، 2000).

فمفهوم الذات له دور في تحديد معالم سمة الثقة بالنفس. لذا فإن الثقة بـالنفس هي اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، فالعلاقة بين الثقة بالنفس والتكيـف

الفعال للفرد علاقة متبادلة، حيث يؤدي التكيف الفعال إلى تنمية الثقة بالنفس.

كما أن الثقة بالنفس تجعل الفرد فعالاً في تكيفه، ومن الجانـب الآخـر يـؤدي الفشل المتكرر في تحقيـق حاجـات الفـرد وأهدافـه مثلـه العليـا إلى ارتبـاط القلـق بالكفاية الذاتية الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف ثقـة الفـرد بنفسـه وتكـوين مشـاعر الـنقص، والتـي بـدورها تـؤثر سـلباً عـلى تكيـف الفـرد وتجعلـه يتجنـب الخـبرات الجديدة ومقيد بنشاطه ومثقلاً في الصراعات ودائم القلق في مواقفه العادية.

كما أن مفهوم الذات السلبي من الممكن أن يتغير مـن خـلال العـلاج الـنفسي إلى مفهوم الذات الايجابي، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، بحيـث يصـبح الفـرد أكثر وعياً بقدراته وأكثر اعتماداً على نفسه في تحقيـق حاجاتـه ومواجهـة مشـكلاته (حسين، 1987).

الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي:

تلعب الحياة المدرسية والتحصيل الـدراسي فيهـا دور في تكـوين مفهـوم الـذات وذلك من خلال التـأثير المبـاشر عـلى خـبرات الفـرد وعلاقاتـه الأسريـة واتجاهاتـه في تشكيل ثقته بنفسه فالخبرة المدرسية لا يقتصر تأثيرها على تقويم الفرد ذاته في النواحي الأكاديمية إنما يعم تأثيرها على تقويمه لذاته في النواحي الأخرى (أبو علام، 1978).

فالتحصيل الدراسي له أثر كبير على شخصية الطالب لأنه يجعل الطالـب يتعـرف على حقيقة قدراته، وإمكاناته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسـب في دراسته للمواد المختلفة يبـث الثقـة بنفسـه، ويـدعم فكرتـه عـن ذاتـه، ويبعـد القلق، والتوتر مما يقوي صـحته النفسـية، أمـا فشـل الطالـب مـن جهـة أخـرى في تحصيله الدراسي يؤدي إلى فقد ثقته بنفسه، إحساسـه بالإحبـاط والـنقص، والتـوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية (الهابط، 1987).

فالعلاقة بين الثقة بالنفس ومفهـوم الـذات مـن جهـة والتحصـيل الـدراسي في

الحياة المدرسية من جهة أخرى، كما أشارت الكثير من الدراسات أنهـا قـد توصـلت إلى وجود علاقـة ايجابيـة بيـنهما، وأن هـذه العلاقـة تنطبـق عـلى كافـة الطلبـة في المراحل الدراسية المختلفة، فطبيعة العلاقة بـين الثقـة بـالنفس كجـزء مـن مفهـوم الذات والتحصيل المدرسي علاقة متبادلة ومستمرة بحيث تؤثر الثقـة بـالنفس عـلى الأداء، ومن ذلك فـإن الأداء يـؤثر عـلى الثقـة بـالنفس. فمـن خـلال ذلـك لا يمكـن التعرف على أي منهم هو السبب وأيهم النتيجة بناء على الدراسـات التـي أجريـت في هذا المجال (أبو علام، 1978).

وتعد الثقة بالنفس من أهم العوامل المساعدة على اكتساب الخبرات الشعورية الإرادية والتي تمثل نـواتج الـتعلم المختلفـة للفـرد، فالطالـب لا يسـتطيع أن يـتعلم مهارة جديدة أو أن يكتسـب قـدرة عـلى التعبـير عـن أفكـاره ومشـاعره إلا إذا كـان متمتعاً بالثقة بالنفس فإنه يستطيع تعلم تلك المهارات وإيجادها (العبيد، 1995).

ويعتبر استمرار الانتباه ضرورياً للـتعلم والتحصـيل، ويحتـاج الانتبـاه إلى قـدر كاف من الثقة بالنفس لاستمراره، وذلك لكي يستمر الشخص في استمراريته للـتعلم لذا فالثقة بالنفس سمة ضرورية للفرد، يجب توفرها خلال مراحـل نمـوه المختلفـة (أسعد،1977).

فدور المدرسة من خلال ما يقدمه المعلمين للطلاب من مسـاعدتهم باسـتمرار لتحقيـق أهـدافهم وأن يغرسـوا في أنفسـهم الثقـة لمواصـلة الطريـق إلى الهـدف المطلوب وهذا من الممكن أن يتحقق على خير وجه عندما نثبـت أننـا نثـق فـيهم، وفي قدراتهم على أن يحققوا تقدماً في عملهم (خير الـلـه، 1981).

فمن ذلك نجد أنه كلما ارتفع مقدار كسب الثقة بالنفس كلما أرتفع أداء الطالـب وهو ما يؤكد أهمية الصلة بين الثقة بالنفس وأداء الطالب(خلف الـلـه، 1998).

ومن ذلك يرى الباحث من خلال ما تقدم أنه كلـما وجـد النجـاح والتفـوق في المدرسة أو في العمل كلما ازدادت الثقة بالنفس وضوحاً عند الفرد وصحته النفسية

تكون أقوى وعكس ذلك إذا كان الفشل في التحصيل الدراسي حاصلاً فإن ذلك سوف يؤدي بالفرد إلى فقدان الثقة بالنفس مما يؤدي به إلى الإحباط في حياته.

التربية والثقة بالنفس:

تؤثر التربية بطريقة ايجابية في دعم الثقة بالنفس من خلال اتساقها وتجانسها واستمرارياتها غير المتقطعة في اعتمادها على الضبط الداخلي للفرد وليس على الخارجي لها، فمركز الضبط لدى الفرد الواثق من نفسه داخلي، أما غير الواثق من نفسه فهو خارجي، لذا فلا بد للتربية من مراعاة إمكانات وقدرات ومواهب واستعدادات الفرد والعمل على توجيهها واستغلالها الاستغلال الأمثل. فالتربية التي تحقق الثقة بالنفس لدى الفرد هي التربية التي تستطيع أن تحقق التفاعل الناجح بين الاستعدادات الكامنة في داخل الفرد، وبين المؤثرات البيئية الخارجية المتباينة المحيطة بهما (أسعد، 1977).

فالتربية عليها أن تشجع على الإبداع والابتكار والتجديد، وأن تنصب جهودها على إيجاد أجيال متمتعة بالثقة بالنفس، لأن الفرد القادر على التكيف لا بد له من امتلاك سمات تمكنه من الاعتماد على النفس من خلال الاتجاهات الايجابية نحو الخبرات الجديدة

ومواجهة المشكلات الناشئة عنها، وإيجاد الحلول لها، ولديه قدر كاف من الثقة بالنفس تمكنه من اتخاذ قراراته بنفسه وحل لمشكلاته(المرجع السابق).

والأسرة تقوم من بين جميع المؤسسات التربوية بدور كبير في تنمية القدرات الإبداعية لدى أفرادها، حيث تعد أول مجتمع يتصل به الطفل بعد ولادته ويتفاعل معه ويكتسب عن طريق تفاعله أساسيات لغته وقيمه وسلوكه وعاداته وأنماط تفكيره.

وقد بين الكثير من العلماء أن الأسرة تستطيع أن تقوم بدورها الفاعل في صناعة الإبداع وتكوين المبدعين وذلك من خلال:

- أن لكل فرد من أفراد الأسرة خط من التفكير الإبداعي، حيث أن القدرات الإبداعية تنتظم في شكل توزيع اعتدالي تكمن أهميته في أن الإبداع هو أسلوب تفكير يمكن أفراد الأسرة من التعامل به ويزيد من تفكيرهم الإبداعي فيه.
- أن التفكير الإبداعي مثل أي تفكير آخر تحدده العوامل الاجتماعية في أسلوب أفراد الأسرة، مما يجعل من هذا الأسلوب مساعدة أفراد الأسرة على تنمية التفكير الإبداعي لدي أفرادها.
- أن تهيئة التفكير الإبداعي يعد ركيزة أساسية في تشجيع أفرادها من التخلص من عمى الألفة، بحيث يقبلون أفراد الأسرة على تعليم ما هو شائع دام أنه لا يختلف عن قيم المجتمع وأهدافه.
- أن تشكيل القدرات الإبداعية لا بد وأن يبدأ مبكراً، حتى يتم توظيف الإمكانيات إلى أقصى حدود لها، وهذا ما يضيف على الممارسات الأسرية أهمية خاصة (حسين، 2000).

وحيث أن الأسرة تعتبر بمثابة المكون الأساسي لتكوين الشخصية، فقد حظيت بالعديد من البحوث والدراسات الإنسانية بوجه عام والدراسات النفسية والاجتماعية التربوية بوجه خاص.

فالأسرة تمثل المجال الواسع الذي يتسم بالثراء والتنوع للدراسات النفسية، من ذلك فهي تمثل إطارا اجتماعياً ونفسياً تتجسد فيه كافة المظاهر السلوكية، كما أنها تؤثر في السلوك تشكيلاً وتعديلاً من جوانب وأبعاد عديدة بواسطة التربية والتنشئة فالأسرة هي مصدر أساسياً لا يمكن أن يستغني عنه الطفل كونها تشبع لديه الحاجة إلى الانتساب.

فالأسرة هي اللبنة الأساسية الأولى في حياة أفرادها وفي حياة المجتمع، وذلك أن الأسرة هي حاملة ثقافة المجتمع، ولها تأثير بارز في شخصيات أبنائها. فالكثير من علماء النفس يؤكدون أن الأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية منذ سن المهد،

وبالتالي فهي تبذل جهوداً متواصلة لتشـكيل شخصـية الطفـل، حيـث يـتعلم في أثنـاء تفاعله مع الآخرين القيم والمعايير الاجتماعية من الثقافـة التـي نشـأ فيهـا (الكنـدري، 1989).

ولا شك أن للأسرة دور مهم في تنميـة شخصـية أبنائهـا، حيـث أن الكثـير مـن مظاهر التوافـق أو عـدم التوافـق التـي تظهـر في سـلوك الأفـراد وتحقـق نجـاحهم أو فشلهم في الحياة يمكن إرجاعها إلى نـوع العلاقـات الأسريـة التـي تسـود بـين أفـراد الأسرة فالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة لها دور فعال في قدرة الفرد على التكيف مع المواقف التي يواجهها داخل الأسرة أو خارجها (السمادوني، 1990 ص 730).

فعلى الرغم مـن أهميـة الـدور الـذي تمارسـه الأسرة كمنشـأ، فإنـه لـيس مـن الضروري أن تقوم الأسرة بالدور الايجابي في كل الظروف، بحيث يمكن أن يتخذ هذا التأثير مسارين، إمـا ايجـابي ويـتم خلالـه تنميـة قـدرات الفـرد وتوجيـه إمكانياتـه واستعداداته ويحقق الصحة النفسية له، أما المسار الثاني فقد يكون معاكساً حيـث تعوق ظروف التنشئة الأسرية ارتقاء الفرد على نحو سوي، لما تثيره هـذه الظـروف من مشـاعر سـلبية ومـا تـؤدي إليـه مـن سـلوكيات غـير ملائمـة مـن صـور الكـف والإمكانيات العقلية والاستعدادات الشخصية (الكندري، 1996).

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية

يحتوي هذا الفصل على

- المحور الخامس: التنشئة الاجتماعية
- مفهوم التنشئة الاجتماعية.
- أهداف التنشئة الاجتماعية.
- أساليب التنشئة الاجتماعية.
- اتجاهات الأسرية في التنشئة الاجتماعية.

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية

مقدمة:

تقوم عملية التنشئة الاجتماعية Socialization على التفاعل الاجتماعي بين الفرد والجماعة التي يتم من خلالها اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته وسلوكه واتجاهاته لتؤهله للقيام بأدوار يتمكن فيها من مسايرة مجتمعه، فعملية التنشئة الاجتماعية هي العملية التي عن طريقها يكتشف الإنسان الاتجاهات والدوافع والقيم وطرق التفكير والخصائص الشخصية والاجتماعية التي ستميزه كفرد في المجتمع (السيد،1993).

ويرى إسماعيل (1995) أن التنشئة الاجتماعية العملية التي عن طريقها يسعى الآباء إلى إحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كونها بطريقة أولية في المرحلة السابقة، أي أن الطفل يكتسب أساليبه السلوكية من دوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وينتمي إليها.

في حين يرى درويش (1999) أن التنشئة الاجتماعية على أنها عمليـة اكتسـاب الفرد للخصائص الأساسية للمجتمع الذي يعيش فيه، ممثلـة في القـيم والاتجاهـات والأعراف السائدة في مجتمعه.

كما يعرفها ريبير – Rebar على أنها العملية التي يصبح بها الفرد واعياً بالقيم والمهـارات الاجتماعيـة مكتسـباً لحساسـية اجتماعيـة تؤهلـه لكيفيـة التعامـل مـع الجامعة في مجتمعه. في حين أن كيجن – Kagan يعرفهـا عـلى أنهـا العمليـة التـي تغرس في الابن قيماً وأنواعاً من السلوك المناسب أو الملائـم لمجتمعـه (في:الشربينـي وصادق 1996).

ويعرفها زهران (1984) بأنها عملية تعليم وتعلم تتم بطريقة مقصـودة وغـير مقصودة، حيث أنها تربية شاملة تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد خلال مراحله المتعددة سـلوكاً ومعـايير واتجاهـات مناسـبة لادوار اجتماعيـة معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها.

مـن خـلال التعريفـات السـابقة يتبـين أن التنشـئة الاجتماعيـة عمليـة تفاعـل اجتماعي متبادل تؤثر وتتأثر بالفرد، فهي تعد عملية تعلم لأن الطفل يـتعلم أثنـاء تفاعله مع البيئة الاجتماعيـة التـي يعـيش فيهـا، مـن خـلال شـبكة مـن العلاقـات والتفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخل إطار معين من المعايير والقيم.

أهداف التنشئة الاجتماعية:

حدد كل من Parsons & Broom عدة أهداف للتنشئة الاجتماعية تمثلت بالتالي:

- التنشئة الاجتماعية ترتبط بما تقوم به من عمليات تعلم، وبما يحتاج أن يعرفـه الفرد حتى يتوافق مع مجتمعه، ويتمكن من تنمية قدراته وإشباع حاجاته.
- تلقين الأطفال نظم المجتمع الذي يعيشـون فيـه، منتقلـين مـن التـدريب عـلى العادات الخاصة بهذا المجتمع إلى الامتثال لثقافة هذا المجتمع.

- إكساب الأطفال المهارات المطلوبة للتوافق مع أفراد المجتمع، وحصولهم على الأدوات التي تساعدهم على الاندماج مع الجماعات مثل اللغة.
- تعليم الأطفال الأدوار الاجتماعية.
- غرس قيم وأهداف الجماعة التي ينتمي إليها الطفل والتي تشكل ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، لتحقيق توقعات الأدوار التي سوف يواجهها يوما ما.
- إكساب الفرد نسقا من المعايير الأخلاقية التي تنظم العلاقات بين الفرد وأعضاء الجماعة وتمثل هذه المعايير السلطة الخارجية على الفرد(في: الشربيني وصادق، 1996).

أساليب التنشئة الاجتماعية:

تؤثر أساليب التنشئة الاجتماعية في تنمية أو إحباط القدرات الإبداعية عند الطفل فهذه الأساليب يتم من خلالها إكساب أفرادها أنماطا سلوكية معينة وتعديل أنماط أخرى وهذه الأساليب هي:

1- العقاب:

الطفل الذي ينشأ في أسرة تتخذ من العقاب ومن القهر والتسلط أساليب للتنشئة ينشأ فاقداً للثقة في نفسه، غير قادر على تقبل الآخرين والتسامح معهم، فالعقاب يستخدم بهدف حث الفرد على تجنب سلوك غير مرغوب.

ويعد العقاب أسلوبا ضعيفا في ضبط السلوك. وذكر درويش (1999) أن هناك نوعان من العقاب هما:

(أ) العقاب الايجابي:

ويقصد به تقديم منبه منفر أو مؤلم للفرد نتيجة لإصداره سلوكا غير مرغوب فيه وقد يكون هذا العقاب الايجابي بدنياً أو لفظيا كتوجيه اللوم والتأنيب لمن يصدر سلوكا غير مقبول اجتماعيا.

(ب) العقاب السلبي:

وهو توقف تقديم المكافأة بهدف خفض تكرار حدوث السلوك غـير المرغـوب أو استبعاده كليا، فعندما يعود الفرد إلى إصدار السلوك المقبول، يكف عـن إصـدار السـلوك غـير المرغـوب، فهنـا يتوقـف العقـاب، وتقـدم المكافـأة حتـى يـتم تثبيـت الاستجابة الصحيحة.

2- التدعيم:

يعرف التدعيم بأنه المثيرات والأحداث البيئية التـي تعقـب صـدور الاسـتجابة المراد تعلمها للفرد. وينقسم التدعيم إلى قسمين هما:

(أ) التدعيم الايجابي:

ويقصد به تقـديم مكافـأة للفـرد عقـب إصـداره للسـلوك المرغـوب أو المـراد تعلمه إياه وتتباين صور التدعيم الايجابي عبر الأفراد، فالذي يعد ذو قيمة وأهميـة عند فرد ما، قد لا يكون كذلك بالنسبة لآخر.

(ب) التدعيم السلبي:

ويقصـد بـه اسـتبعاد منبهـات منفـرة أو مؤلمـة عقـب إصـدار الفـرد للاسـتجابة المرغوبة تدعيم السلوك الملائم والمرغوب يـتم مـن خـلال تقـديم المكافـأة، أو مـن خلال استبعاد ووقف المنبهات المثيرة عقب إصدار الفرد لهذا السلوك، حتى يتسنى له تعلمه وتكراره فيما بعد.

ويرى Skinner بأن السلوك أو التصرف الذي يعزز أو يدعم بطريقـة ايجابيـة يميل إلى أن يعيد نفسه، فالدعم الايجابي والثقة بالنفس له أهمية بالغـة وذلـك لمـا ذكره ماسلو بأنها إحدى الحاجات الضرورية للأطفال (العريفي، 1416هـ).

3- الاقتداء:

يؤدي التعلم بالاقتداء دوراً مهما في عملية التنشئة، فالوالـدين يعـدون نمـاذج

قدوة مهمة تسهم في تنشئة الفرد بدرجة كبيرة، لأنها تكشف للأبناء عن مدى تمسك الوالدين بسلوك معين، ومعرفة ما هو مقبول أو مرفوض اجتماعيا.

فللأسرة دور مهم في أن تصل بالفرد إلى مجاراة القيم السائدة أو عدم مجاراتها وهذا الدور يتحدد من خلال أسلوب التنشئة الذي تمارسه مع أبنائها، ففي ظل هذا الدور قد تنمو قدرات وتكف أخرى، وتتولد اهتمامات وتنعدم أخرى، وتتشكل اتجاهات ويتقلص نقيضها كما قد يرغب من خلاله في دوافع وتوجهات قيمة (الكناني، 1990).

كما ذكر الطحان (1987) أن الاتجاهات الأسرية في التنشئة الاجتماعية تتأثر بها شخصية الطفل ونموه النفسي والاجتماعي تأثيرا ايجابياً أو سلبياً على النحو التالي:

الاتجاهات الايجابية في التنشئة الاجتماعية:

إن الاتجاهات الايجابية هي تلك الاتجاهات التي تساعد على تحقيق النمو النفسي للأطفال ومن هذه الاتجاهات الديمقراطية في التنشئة، الاستقلالية التي تعتمد على تشجيع الوالدين للطفل في الاعتماد على نفسه لتأكيد ذاته، الثبات في المعاملة وبث الطمأنينة في نفس الطفل ليشعر بالاستقرار.

ويؤكد تورانس (1962) أن المناخ النفسي للأسرة بما في ذلك أسلوب المعاملة الوالدية له علاقة بالقدرة على التفكير الابتكاري عند الأبناء خلال مراحل العمر المختلفة حيث أكد أن عامل الأصالة في التفكير يرتبط بنوع المعاملة الوالدية.

كما يؤكد الطحان (1982) في دراسته للعلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة وأشكال التفوق العقلي على أن النتيجة تشير إلى أن أفراد المجموعة التي تضم الأذكياء والمبتكرين كانوا يتمتعون بتنشئة والدية تتسم بالتشجيع على الاستقلال والاعتماد على النفس والثقة بالنفس وتجنب التسلط والإكراه، حيث كانوا يعاملون من آبائهم معاملة تتسم بالديمقراطية والتقدير والمحبة أعلى من أفراد المجموعة الأخرى التي تضم العاديين من الأطفال.

الاتجاهات السلبية في التنشئة الاجتماعية:

هناك العديد من الاتجاهات السـلبية التـي تـترك آثـاراً غـير سـوية في نفسـية الطفل والتي منهـا التـدليل، والمبالغـة في التسـاهل مـع الطفـل، والحمايـة الزائـدة والسـيطرة والتسـلط والإهـمال. فهـذه الاتجاهـات السـلبية تنطـوي عـلى مخـاطر شديدة على صحة الطفل النفسية (الطحان، 1987).

المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

من المسلم به أن التربية والتعليم من أهم وسائل صناعة التغيـرات الاجتماعيـة، وأصبح من البديهي إدراك العلاقة المتبادلة بينهـا وبـين التنميـة البشريـة، ولأهميـة هذه العلاقة فقد أولتها معظم دول العالم الاهتمام، وركزت عليها الجهـود لتحقيـق أفضل المخرجات المرغوبة واللازمة للتنمية البشرية، فاهتمام الـدول بالإنفـاق عـلى التعليم على اعتباره احد أهم مدخلات التنمية.

وتحرص هذه الدول على أن تكون استثماراتها في القـوى البشريـة اسـتثمارات مربحة لذلك فإن المقاييس الاقتصادية تعد أحد المقاييس المهمة للحكم على نجـاح أو فشل أي نظام سواء كان تعليمي أم اسري(الزهراني، 2005).

ماهية مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي:

إن الاتجاهات الأسرية بين الايجابية والسلبية في معاملة الأبناء تحـدد أسـاليب التنشئة الاجتماعية للأطفال وتوجيه سلوكهم، ويتحدد ذلك نمط العلاقة التي تسود بين الوالدين والأبناء (القرشي، 1986).

فحياة الطفل وتنشئته ترتبط ارتباطاً وثيقا بالأسرة، فالطفل يتفاعل مع مجتمـع

الأسرة أكثر من تفاعله مع أي مجتمع آخر خصوصاً في سنواته الأولى من حياتـه، ولا ينفصل في مشاعره عنها (جرجس، 1995).

ووضـع الأسرة الاقتصـادي والاجتماعـي يتـيح لهـا غـرس التنشـئة الاجتماعيـة لأبناءها، فالمستوى الاقتصادي المقصود به هو المستوى المعـيشي لـلأسرة مـن حيـث مقدار الدخل والقدرة على توفير أجهزة ثقافية كالكتب والحاسـب والتلفـاز وكافـة الامتيازات المنزلية، لذا فإن أهمية العامل الاقتصادي تكمن في قدرة رب الأسرة على توفير متطلبات أساسية لثقافة الطفل.

فالطفل تسيطر عليه رغبـة في الاسـتحواذ عـلى كـل شيء،ووظيفـة الأسرة هـي ترويضه وتدريبه على كيفية التعامل مع الآخـرين، وتكـوين علاقـات طيبـة معهـم، ومن ثم يتكون لديـه الشـعور بالمسـئولية نحـو الجماعـة، فـنحن إذا تعهـدنا الطفـل بالتعليم والتثقيف ولقناه مبادئ حسن المعاملة واللباقة والأدب والقراءة والكتابـة، إنما نحوله من شـخص خلـق ليعـيش لنفسـه وبنفسـه، إلى شـخص صـالح لمشـاركة الجماعـة حياتهـا وتحمـل تبعاتهـا وهـذا هـو جـوهر عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة (عفيفي، 1994).

ويرى الباحث أن المستوى الاقتصادي للأسرة، يقصد بـه في هـذه الدراسـة هـو المستوى المعيشي من حيث مقدار الدخل والقدرة على توفر خدم وسائقين، إضـافة إلى وجود المسكن وملكيته ونوعه، فأهمية العمـل الاقتصـادي تكمـن في قـدرة رب الأسرة على توفير متطلبات أساسية لثقافة الطفل. فالبيئة الأسرية قد تنجم في بعض الأحيان مـن عـدم توظيفهـا بالكيفيـة التـي تسـاعد عـلى التفـتح العقـلي والعلاقـات السـائدة بـين أفـراد الأسرة الواحـدة مـن خـلال عـدم اهـتمام رب الأسرة بالتنشـئة الاجتماعية لدى أسرته مما يجعل أفـراد الأسرة لـيس لـديهم الخلفيـة الكاملـة عـن مستواهم الاقتصادي والاجتماعية نتيجة عدم وجود رقيب عليهم.

كما أن العلاقات الغير مستقرة بين الوالدين تـترك أثـراً سـيئاً عـلى نمـو الطفـل النفسي والعقلي والبدني والاجتماعي، فالطفل عـادة يحـب والديـه ويعجـب بهـما،

وهو يتمثل أنماط سلوكهما وقيمهما، والخلاف بين الوالدين يمثل بالنسبة له صراعاً نفسياً لا يستطيع الطفل أن يتجنبه، حيث يمثل هذا الخلاف تهديداً لإشباع حاجاته إلى العطف والحب والأمن النفسي(أشكناني، 1999).

ويرى الباحث أن المستوى الاجتماعي يقصد به وضع الأسرة الاجتماعي من حيث عدد الأفراد وترتيب الطفل في أسرته، والبعد عن المشكلات التي تنجم منها الغيرة والشعور بالإحباط من أفراد الأسرة الواحدة إن وجد من فيها يتمتع بقدرات عقلية تفوق أفراد أسرته.

لذلك فإن التأكيد في هذا المجال لا يبدوا قاصرا على أهمية الحالة الاقتصادية والاجتماعية التي تمكن الأسرة من شراء وتوفير المواد والوسائل للازمة للطفل، أنما يشمل أيضا التأكيد على أهمية ارتفاع المستوى الثقافي والتعليمي الذي يمكن الأسرة من استخدام هذه الوسائل بما يحقق التفوق العقلي لدى الطفل وينمي استعداداته.

ومما يدعم ذلك نتائج بعض الدراسات كدراسة Schaefer & Anastasi (1968) من أن الطلاب المبدعين فنياً وعلمياً قد تميزوا عن غير المبدعين في المجالات نفسها وذلك لكونها أكثر عرضة للتنوع البيئي وانتمائهم إلى بيئات أسرية ذات مستوى اقتصادي وثقافي عال، تشيع فيها الأدوات الثقافية مع وجود بعض الأفراد الذين حازوا في ميادين الآداب والفنون أو حصلوا على تقديرات قومية لإنجازاتهم الأكاديمية، كما كانوا أكثر قراءة للكتب من نظرائهم (في: معاجيني، 1998).

كما أن الأسرة تقوم بدور مهم في التنشئة الاجتماعية لأفرادها من خلال إكسابهم أنماط السلوك وأساليب التفكير التي يمكن أن يتبعها الطفل فيما بعد عن طريق الخبرات التربوية التي توفرها له، وكلما أتاح الآباء لأبنائهم فرص ممارسة الأنشطة الحرة التي يرغبون فيها ازدادت قدرات الأبناء الإبداعية ونمت (توق، وعدس، 1984).

وقد أكد عدد من الباحثين أهمية مشاركة الوالدين أطفالهما اللعب بين الحين والأخر في تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال. فعلاوة على أهمية ذلك بوصفه تعبير عن قوة العلاقة بين الآباء والأبناء، فإن مشاركة الآباء أطفالهم تقوم بوظائف هامة في تفكيرهم الإبداعي فعندما يشارك الآباء اللعب يوحون إليهم أهمية ما يقومون به من أداءات، كما يغرسون في نفوسهم الثقة بالنفس، وهذا يعد عنصراً من عناصر المناخ الخصب للإبداع.

يشكل التوافق كسمة للعلاقة بين الوالدين عاملاً هاماً من عوامل تنمية قدرات الطفل الإبداعية وتطويرها، فهذه العلاقة بين الوالدين تترك آثارها في نمو الطفل النفسية والعقلية إذ يستمد الطفل من أسرته العطف والأمن والدفء وهذه جميعاً ضرورات لنمو الإبداع فأهمية الاتساق بين الوالدين في تنشئة الأبناء لتنمية الإبداع يعد عند العلماء أن له أهمية كبيرة في إحساس الطفل بالأمن واستبصاره بالأساليب الصحيحة والممكنة التي توصل إلى الأهداف، وعدم الالتجاء إلى سلوك المراوغة لإرضاء كل من الأبوين اللذين لا يتفقان على سلوك معين(حسين، 1987).

الفصل السادس

المقاييـــــس

يحتوي هذا الفصل على

- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي
- مقياس الثقة بالنفس
- مفتاح التصحيح لمقياس الثقة بالنفس
- مقياس العلاقات الأسرية
- مفتاح التصحيح لمقياس العلاقات الأسرية

الفصل السادس

المقاييـــس

أولاً: مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

اسم الطالب / الطالبة: (اختياري) .....
الجنـس: ❑ ذكر ❑ أنثى العمــر: .....
الصـف: ..... المدرسة: .....
مقر السكن: .....

عزيزي الطالب/ الطالبة

أرجو منـك أن تقـرأ كـل عبـارة مـن هـذه العبـارات بدقـة، ثـم توضـح مـدى انطباقها على أسرتك بوضع علامة (✓) تحت الخانة المناسبة.

أولا/ المستوى التعليمي لأفراد الأسرة:

المستوى التعليمي	أمي	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الأب							
الأم							
الأخـوة (ذكـر العدد)							

ثانياً / المستوى المهني لأفراد الأسرة:

المستوى المهني	موظف حكومي	موظف خاص	رجل أعمال	عسكري	متقاعد	ربة بيت	أخرى تذكر
الأب							
الأم							

ثالثاً: مستوى السكن للأسرة:

نوع السكن	فيلا	شقة	بيت شعبي	أخرى تذكر

رابعاً: وضعية السكن للأسرة:

وضعية السكن	ملك	إيجار	سكن حكومي	أخرى تذكر

خامساً: المستوى الاجتماعي للأسرة (الخدم):

عدد الخدم في الأسرة	لا يوجد	1	2 - 3	4 - 5	من 6 فأكثر

سادساً: المستوى الاجتماعي للأسرة (السائقين):

عـــــــــدد السـائقين في الأسرة	لا يوجد	1	2 - 3	4 - 5	من 6 فأكثر

سابعاً: المستوى الاجتماعي للأسرة (السيارات):

عدد السيارات في الأسرة	لا توجد	1	2 - 3	4 - 5	من 6 فأكثر

ثامناً: الدخل الشهري للأسرة:

الدخل الشهري	أقل من 2000 ريال	من 2000 إلى 4000 ريال	من 4000 إلى 6000 ريال	من 6000 إلى 10000 ريال	أكثر من 10000 ريال
الأب					
الأم (إن كانت تعمل)					

ثانياً: مقياس الثقة بالنفس

عزيزي الطالب / الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الـلـه وبركاته..... وبعـــد

فيما يلي عدد من العبارات التي يمكن أن يشعر بها أي منا في مواقـف الحيـاة المختلفة، وسوف تجد أمام كل عبارة أربع خانات وهي:

نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً

المرجو منك أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة، ثـم توضـح مـدى انطباقهـا عليك بوضع علامة (✓) تحت الخانة المناسبة. بحيث تعبر عما تشعر به فعلاً.

مقياس الثقة بالنفس:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أجد صعوبة في التعبير عما يدور في خاطري				
2	لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع ما				
3	يضطرب صوتي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد				
4	أتكلم بطلاقة تامة عند التحدث مع الآخرين				
5	ترتجف أطرافي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد				
6	أحس بضيق التنفس في المواقف العامة				
7	تزداد دقات قلبي عند مقابلة أشخاص جدد				
8	اعبر عن رأيي بسهولة تامة				
9	أمتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي				
10	أعتمد على نفسي في حل مشاكلي				
11	أعمل جاهداً من أجل تحقيق أهدافي				
12	أتمكن من تحقيق أهدافي التي أحددها				
13	لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية				
14	أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من النشاطات الاجتماعية				
15	في الأماكن العامة أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين				
16	أتصرف بحرية تامة في مختلف المواقف				
17	أعبر عما يدور بخاطري دون خجل				
18	أناقش الآخرين بجرأة.				

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
19	أتردد عند انجازي لأي عمل.				
20	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.				
21	أواجه المواقف الطارئة بثبات دون الفعال.				

مقياس الثقة بالنفس: مفتاح التصحيح

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أجد صعوبة في التعبير عما يدور في خاطري.	1	2	3	4
2	لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع ما.	4	3	2	1
3	يضطرب صوتي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد.	1	2	3	4
4	أتكلم بطلاقة تامة عند التحدث مع الآخرين.	4	3	2	1
5	ترتجف أطرافي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد.	1	2	3	4
6	أحس بضيق التنفس في المواقف العامة.	1	2	3	4
7	تزداد دقات قلبي عند مقابلة أشخاص جدد.	1	2	3	4
8	اعبر عن رأيي بسهولة تامة.	4	3	2	1
9	أمتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي.	4	3	2	1
10	أعتمد على نفسي في حل مشاكلي.	4	3	2	1
11	أعمل جاهداً من أجل تحقيق أهدافي.	4	3	2	1
12	أتمكن من تحقيق أهدافي التي أحددها.	4	3	2	1
13	لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية.	4	3	2	1
14	أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من النشاطات الاجتماعية.	1	2	3	4
15	في الأماكن العامة أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين.	1	2	3	4
16	أتصرف بحرية تامة في مختلف المواقف.	4	3	2	1
17	أعبر عما يدور بخاطري دون خجل.	4	3	2	1
18	أناقش الآخرين بجرأة.	4	3	2	1

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
19	أتردد عند انجازي لأي عمل.	1	2	3	4
20	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.	1	2	3	4
21	أواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال.	4	3	2	1

ثالثاً: مقياس العلاقات الأسرية.

عزيزي الطالب / الطالبة:

تحية طيبة ..... وبعـــد...

الصفحات التالية سوف تجد مجموعة من العبارات التي تـدور حـول مواقـف معينة في الحياة الأسرية، وعليك أن تقرر أي العبارات تنطبق على أسرتك من وجهة نظرك وأيها لا ينطبق

فأمام كل عبارة خمس إجابـات، المطلـوب منـك أن تختـاري الإجابـة التـي تناسـب العبارة من وجهة نظرك:

- الفقرة الأولى (أوافق بشدة): تعني أن هذه العبارة تنطبق عـلى أسرتـك بشـكل كبير جدا وفي كل الأوقات.
- الفقرة الثانية (أوافق): تعني أن هذه العبارة تنطبق على أسرتك.
- الفقرة الثالثة (إلى حد ما): تعني أن هـذه العبـارة أحيانـاً تنطبـق عـلى أسرتـك وأحياناً لا تنطبق.
- الفقرة الرابعة (لا أوافق): تعني أن هذه العبارة لا تنطبق على أسرتك.
- الفقرة الخامسة (لا أوافق بشدة): تعني أن هذه العبارة لا تنطبـق بـأي شـكل من الأشكال على أسرتك.

أشكرك على حسن تعاونك،،،

البعد الأول: التنظيم والتماسك الأسري.

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافـــق بشدة
1	أفراد أسرتي يساعد بعضهم بعضاً.					
2	نعاني من صراع في محيط أسرتنا.					
3	في أسرتي نفعـل الأشـياء عـلى أفضـل صـورة ممكنة.					
4	يـدور الحـديث بـين أفـراد الأسرة حـول المشكلات السياسية الاجتماعية.					
5	يـحضر أفـراد أسرتي الكثـير مـن الاجتماعـات والمناسبات الاجتماعية.					
6	يـتم التخطـيط بطريقـة جيـدة للأنشـطة المختلفة التي تقوم بها الأسرة.					
7	يلتـزم أفـراد الأسرة بالترتيـب والنظـام الـذي تفرضه الأسرة.					
8	كل فرد في الأسرة لديه الفرصة ليقول ما يريد قوله.					
9	تحقيـق التقـدم والرقـي مـن الأمـور الهامـة بالنسبة لأسرتي					
10	يؤدي أفراد الأسرة الصلاة في مواعيدها.					
11	يحافظ كل فرد في الأسرة على ترتيـب الأشـياء ونظافتها					
12	يبذل كل فرد في الأسرة كـل مـا يسـتطيع مـن جهد فيما يقوم به من أعمال المنزل.					

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
13	يفكر أفراد أسرتي قبل أن يقولوا ما يريدون قوله.					
14	من الأمور الهامة عند أسرتي أن يتعلم أفرادها أشياء جديدة ومختلفة.					
15	كثير ما يدور نقاش بين أفراد الأسرة حول المعنى العميق للمناسبات الدينية.					
16	يوجد شعور قوي بالترابط الأسري بين أفراد أسرتي.					
17	يناقش أفراد أسرتي المشكلات الشخصية لكل فرد في الأسرة.					
18	المحافظة على المواعيد من الأمور التي تهتم بها أسرتي.					
19	يحرص أفراد أسرتي على فعل الأشياء بطريقة أفضل في المرة التالية.					
20	يساند أفراد أسرتي بعضهم بعضا مساندة حقيقية.					
21	يسبب أفراد أسرتي الأذى لبعضهم بعضاً.					
22	يحرص أفراد أسرتي على التأكد من أن غرفهم نظيفة ومرتبة.					
23	كل فرد في الأسرة له الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأسرة.					
24	الأمور التي تتعلق بالنقود والمصروفات تناقش صراحة في محيط أسرتي.					
25	عندما يحدث خلاف بين أفراد أسرتي نحاول					

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافـــق بشدة
	جاهـدين تسـوية الأمـور والمحافظـة عـلى الهدوء في المنزل.					
26	أفراد أسرتي يشجع بعضهم بعضاً للـدفاع عـن حقوقهم.					
27	واجبات كل فرد ومسؤولياته محددة بوضـوح في محيط الأسرة.					
28	العمل قبل الـلـهو هـي القاعـدة التـي تسـير عليها أسرتي.					
29	القران كتاب بالغ الأهمية لأنه مـنظم لمعظـم تصرفاتنا.					
30	كل فرد في أسرتي يجد الاهتمام والانتباه الذي يحتاج إليه من الأفراد الآخرين في الأسرة.					
31	كثيراً مـا تـدور مناقشـات تلقائيـة بـين أفـراد أسرتي.					
32	يقوم أفراد أسرتي بتنظيـف المائـدة والأطبـاق بعد الانتهاء من تناول الطعام.					
33	يلتزم أفـراد أسرتي التزامـاً صـارماً بـالتعليمات والعادات والتقاليد.					

البعد الثاني: طبيعة التفاعل الأسري.

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
34	يحتفظ كل فرد بمشاعره بنفسه.					
35	أفراد أسرتي لا يفعلون الأشياء من تلقاء أنفسهم					
36	نشعر بالملل داخل المنزل لأن كل فرد مشغول بنفسه					
37	يظهر الغضب بشكل سريع على أفراد الأسرة.					
38	يغضب أفراد أسرتي لدرجة أنهم قد يحطمون الأشياء التي أمامهم.					
39	نواجه صعوبة كبيرة في الحصول على الأشياء التي تحتاج إليها في منزلنا بسبب محدودية دخل الأسرة.					
40	شخص واحد في الأسرة هو الذي يتخذ معظم القرارات التي تخص الأسرة بكاملها.					
41	لا يتطوع احد أفراد الأسرة للقيام بعمل مطلوب في المنزل.					
42	يوجه أفراد الأسرة النقد لبعضهم البعض.					
43	يتحول أفراد أسرتي من رأي لأخر تمشياً مع قرارات رب الأسرة.					
44	لا يشعر أفراد أسرتي باهتمام نحو التفوق الدراسي.					

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
45	يوجد قـدر ضـئيل مـن الـروح الجماعيـة بـين أفراد أسرتي					
46	في أسرتي لا نبذل جهداً كبيراً لتحقيق قدر مـن النجاح.					
47	يحاول كل فرد في أسرتنا أن يهتم بنفسـه دون أن يجرح مشاعر الآخرين.					
48	من الصعب أن ينفرد أحد أفراد الأسرة بنفسه دون أن يجرح مشاعر الآخرين.					
49	مشاهدة التلفزيون هي أفضل وسائل الترويح التي تجمع أفراد الأسرة معاً.					
50	التصرف في النقود لا يـتم بعنايـة في أسرتي لأن كل فرد يصرف ببذخ على المظاهر الاجتماعية.					
51	ليست هناك مرونـة في القواعـد والأنظمـة في محيط أسرتي.					

البعد الثالث: التوجيه الترويحي الثقافي:

م	الفقرة	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
52	لا نجد تشجيعاً حقيقياً للتعبير عن أنفسنا في محيط الأسرة.					
53	يذهب أفراد أسرتي لمشاهدة المباريات أو حضور الاحتفالات.					
54	يهتم أفراد أسرتي بممارسة الألعاب الرياضية					
55	كل فرد في أسرتي يتمتع بقدر كبير من الحرية					
56	تحرص أسرتي على قضاء أوقات فراغها خارج المنزل (شاليهات – استراحات)					
57	عندما نشعر بالرغبة في عمل شيء مسلي ما فإننا نقوم به بالحال.					
58	لا تدور بين أفراد أسرتي مناقشات علمية.					
59	يمارس أفراد أسرتي هواية أو أكثر.					
60	بعض أفراد أسرتي يجيد العزف على آلة موسيقية.					
61	أفراد أسرتي لا يشتركون في الأنشطة الترويحية خارج العمل أو المدرسة.					
62	يتردد أفراد أسرتي على المكتبات العامة					
63	يذهب أفراد أسرتي لسماع المحاضرات أو الدروس عن الهويات والميول.					
64	معظم أفراد أسرتي يحبون الموسيقى والفنون الأخرى					

مقياس التصحيح

البعد الأول: التنظيم والتماسك الأسري.

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
1	أفراد أسرتي يساعد بعضهم بعضاً.	ص	5	4	3	2	1
2	نعاني من صراع في محيط أسرتنا.	خ	1	2	3	4	5
3	في أسرتي نفعل الأشياء على أفضل صورة ممكنة.	خ	1	2	3	4	5
4	يدور الحديث بين أفراد الأسرة حول المشكلات السياسية الاجتماعية.	ص	5	4	3	2	1
5	يحضر أفراد أسرتي الكثير من الاجتماعات والمناسبات الاجتماعية.	خ	1	2	3	4	5
6	يتم التخطيط بطريقة جيدة للأنشطة المختلفة التي تقوم بها الأسرة.	خ	1	2	3	4	5
7	يلتزم أفراد الأسرة بالترتيب والنظام الذي تفرضه الأسرة.	ص	5	4	3	2	1
8	كل فرد في الأسرة لديه الفرصة ليقول ما يريد قوله.	خ	1	2	3	4	5
9	تحقيق التقدم والرقي من الأمور الهامة بالنسبة لأسرتي	ص	5	4	3	2	1
10	يؤدي أفراد الأسرة الصلاة في مواعيدها.	ص	5	4	3	2	1
11	يحافظ كل فرد في الأسرة على ترتيب الأشياء ونظافتها	ص	5	4	3	2	1

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
12	يبذل كل فرد في الأسرة كل ما يستطيع من جهد فيما يقوم به من أعمال المنزل.	ص	5	4	3	2	1
13	يفكر أفراد أسرتي قبل أن يقولوا ما يريدون قوله.	ص	5	4	3	2	1
14	من الأمور الهامة عند أسرتي أن يتعلم أفرادها أشياء جديدة ومختلفة.	ص	5	4	3	2	1
15	كثير ما يدور نقاش بين أفراد الأسرة حول المعنى العميق للمناسبات الدينية.	ص	5	4	3	2	1
16	يوجد شعور قوي بالترابط الأسري بين أفراد أسرتي.	ص	5	4	3	2	1
17	يناقش أفراد أسرتي المشكلات الشخصية لكل فرد في الأسرة.	خ	1	2	3	4	5
18	المحافظة على المواعيد من الأمور التي تهتم بها أسرتي.	خ	1	2	3	4	5
19	يحرص أفراد أسرتي على فعل الأشياء بطريقة أفضل في المرة التالية.	خ	1	2	3	4	5
20	يساند أفراد أسرتي بعضهم بعضا مساندة حقيقية.	ص	5	4	3	2	1
21	يسبب أفراد أسرتي الأذى لبعضهم بعضاً.	ص	5	4	3	2	1
22	يحرص أفراد أسرتي على التأكد من أن غرفهم نظيفة ومرتبة.	ص	5	4	3	2	1
23	كل فرد في الأسرة له الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأسرة.	خ	1	2	3	4	5

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
24	الأمور التي تتعلق بالنقود والمصروفات تناقش صراحة في محيط أسرتي.	ص	5	4	3	2	1
25	عندما يحدث خلاف بين أفراد أسرتي نحاول جاهدين تسوية الأمور والمحافظة على الهدوء في المنزل.	ص	5	4	3	2	1
26	أفراد أسرتي يشجع بعضهم بعضاً للدفاع عن حقوقهم.	ص	5	4	3	2	1
27	واجبات كل فرد ومسؤولياته محددة بوضوح في محيط الأسرة.	خ	1	2	3	4	5
28	العمل قبل اللهو هي القاعدة التي تسير عليها أسرتي.	ص	5	4	3	2	1
29	القران كتاب بالغ الأهمية لأنه منظم لمعظم تصرفاتنا.	خ	1	2	3	4	5
30	كل فرد في أسرتي يجد الاهتمام والانتباه الذي يحتاج إليه من الأفراد الآخرين في الأسرة.	ص	5	4	3	2	1
31	كثيراً ما تدور مناقشات تلقائية بين أفراد أسرتي.	ص	5	4	3	2	1
32	يقوم أفراد أسرتي بتنظيف المائدة والأطباق بعد الانتهاء من تناول الطعام.	خ	1	2	3	4	5
33	يلتزم أفراد أسرتي التزاماً صارماً بالتعليمات والعادات والتقاليد.	ص	5	4	3	2	1

البعد الثاني: طبيعة التفاعل الأسري.

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
34	يحتفظ كل فرد بمشاعره بنفسه.	ص	5	4	3	2	1
35	أفراد أسرتي لا يفعلون الأشياء من تلقاء أنفسهم	خ	1	2	3	4	5
36	نشعر بالملل داخل المنزل لأن كل فرد مشغول بنفسه	ص	5	4	3	2	1
37	يظهر الغضب بشكل سريع على أفراد الأسرة	ص	5	4	3	2	1
38	يغضب أفراد أسرتي لدرجة أنهم قد يحطمون الأشياء التي أمامهم.	خ	1	2	3	4	5
39	نواجه صعوبة كبيرة في الحصول على الأشياء التي تحتاج إليها في منزلنا بسبب محدودية دخل الأسرة.	ص	5	4	3	2	1
40	شخص واحد في الأسرة هو الذي يتخذ معظم القرارات التي تخص الأسرة بكاملها.	ص	5	4	3	2	1
41	لا يتطوع احد أفراد الأسرة للقيام بعمل مطلوب في المنزل.	ص	5	4	3	2	1
42	يوجه أفراد الأسرة النقد لبعضهم البعض.	خ	1	2	3	4	5
43	يتحول أفراد أسرتي من رأي لأخر تمشياً مع قرارات رب الأسرة.	ص	5	4	3	2	1
44	لا يشعر أفراد أسرتي باهتمام نحو التفوق الدراسي.	خ	1	2	3	4	5
45	يوجد قدر ضئيل من الروح الجماعية بين أفراد أسرتي	ص	5	4	3	2	1

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
46	في أسرتي لا نبذل جهداً كبيراً لتحقيق قـدر من النجاح	خ	1	2	3	4	5
47	يحاول كل فرد في أسرتنا أن يهـتم بنفسـه دون أن يجرح مشاعر الآخرين.	ص	5	4	3	2	1
48	من الصـعب أن ينفـرد أحـد أفـراد الأسرة بنفسه دون أن يجرح مشاعر الآخرين.	ص	5	4	3	2	1
49	مشـاهدة التلفزيـون هـي أفضـل وسـائل الترويح التي تجمع أفراد الأسرة معاً.	ص	5	4	3	2	1
50	التصرف في النقود لا يـتم بعنايـة في أسرتي لأن كـل فـرد يصرف ببـذخ عـلى المظـاهر الاجتماعية.	خ	1	2	3	4	5
51	ليست هناك مرونة في القواعـد والأنظمـة في محيط أسرتي.	ص	5	4	3	2	1

البعد الثالث: التوجيه الترويحي الثقافي:

م	الفقرة	التصحيح	أوافق بشدة	لا أوافق	إلى حد ما	لا أوفق	لا أوافق بشدة
52	لا نجد تشجيعاً حقيقياً للتعبير عن أنفسنا في محيط الأسرة.	ص	5	4	3	2	1
53	يذهب أفراد أسرتي لمشاهدة المباريات أو حضور الاحتفالات.	ص	5	4	3	2	1
54	يهتم أفراد أسرتي بممارسة الألعاب الرياضية	خ	1	2	3	4	5
55	كل فرد في أسرتي يتمتع بقدر كبير من الحرية	ص	5	4	3	2	1
56	تحرص أسرتي على قضاء أوقات فراغها خارج المنزل (شاليهات – استراحات)	خ	1	2	3	4	5
57	عندما نشعر بالرغبة في عمل شيء مسلي ما فإننا نقوم به بالحال.	ص	5	4	3	2	1
58	لا تدور بين أفراد أسرتي مناقشات علمية.	ص	5	4	3	2	1
59	يمارس أفراد أسرتي هواية أو أكثر.	ص	5	4	3	2	1
60	بعض أفراد أسرتي يجيد العزف على آلة موسيقية.	ص	5	4	3	2	1
61	أفراد أسرتي لا يشتركون في الأنشطة الترويحية خارج العمل أو المدرسة.	ص	5	4	3	2	1
62	يتردد أفراد أسرتي على المكتبات العامة	ص	5	4	3	2	1
63	يذهب أفراد أسرتي لسماع المحاضرات أو الدروس عن الهويات والميول.	ص	5	4	3	2	1
64	معظم أفراد أسرتي يحبون الموسيقى والفنون الأخرى	ص	5	4	3	2	1

قائمة المراجــع

أولا: المراجع العربية:

القران الكريم.

الأشول، عادل عزالـدين (1987). موسـوعة التربيـة الخاصـة. القـاهرة: مكتبـة الانجلـو المصرية.

الأعسر، صــفاء (1999). في التربيــة الســيكولوجية - الإبــداع في حــل المشــكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين محمد (1410هـ). لسان العرب. بـيروت: دار صـادر للـنشر والتوزيع.

أبوجـادو، صـالح (2004). تطبيقـات عمليـة في تنميـة التفكـير الإبـداعي. عـمان: دار الشروق.

أبو حطب، فؤاد (1976). العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. مجلـة كليـة التربية. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

أبو زيد، سـعيد (1999). مسـتوى التفكـير الإبـداعي لـدى طلبـة النجـاح الوطنيـة. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

أبو علام، العـادل محمـد (1978). قيـاس الثقـة بـالنفس عنـد الطالبـات في مراحـل الدراسة الثانوية والجامعية. الكويت: مؤسسة على الصباح.

إبراهيم، سعد الدين (1985). الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي. مجلة المستقبل العربي، العدد السابع.

إبراهيم، عبد الستار (1982). آفاق جديدة في الإبداع. الكويت: وكالة المطبوعات.

إبراهيم، مجدي (2005). تربية الإبداع وإبداع التربية في المجتمع المعرفة. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أخليل، غانم (1999). مستوى التفكير الابتكاري وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات للصف العاشر الأساسي في منطقة بيت لحم. القدس: جامعة القدس.

أسعد، يوسف (1977). الثقة بالنفس. القاهرة: دار نهضة مصر.

إسماعيل، احمد السيد محمد (1993). مشكلات الطفل السلوكية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

إسماعيل، محمد (1995). الطفل من الحمل إلى الرشد. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

أشكناني، زكية (1999).العلاقة بين دافع حب الاستطلاع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لدى الأطفال المتفوقين وغير المتفوقين بمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. البحرين: جامعة الخليج العربي.

أمير خان، محمد حمزة (1410 هـ). تقنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري على المنطقة الغربية في السعودية. السنة الثالثة، العدد الرابع، مكة المكرمة: مجلة أم القرى.

أمير خان، محمد (1989). دراسة مقارنة بين أداء الطلبة السعوديين والنيجيريين على اختبار التفكير الإبداعي. السعودية.

أنيس، إبراهيم وآخرون. المعجم الوسيط. القاهرة.

البغدادي، نبيل (2001). القبول/ الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس.

بهادر، سعدية محمد (1980). في سيكولوجية المراهق. القاهرة: دار البحوث العلمية.

تركي، عبد الفتاح (1993). نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

توق، محي الدين، وآخرون (1991). دراسة الخصائص الشخصية والاجتماعية للطلبة المتفوقين في الأردن. عمان: مؤسسة نور الحسين.

توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن (1984). أساسيات علم النفس التربوي. لندن: دار جون وايلي وأبنائه.

جبريل، فاروق (1989). البناء الاجتماعي للأسرة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء. مصر: جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية.

جرجس، ملاك (1995).مشاكل الأطفال النفسية. القاهرة: كتاب اليوم الطبي.

جروان، فتحي (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي(2002). الإبداع. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جلال، شوقي (2000). ثقافتنا والإبداع، سلسلة أقرأ، القاهرة: دار المعارف.

جمال الدين، هناء،وعبد السميع،داود(1997). أثر الكمبيوتر على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 4

حبيب، مجدي عبد الكريم (2000). تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

حديد، بشرى (1985). توجيه الطفل المتفوق عقلياً. الكويت: الجمعية الكويتية للطفولة العربية.

حسانيين، محمد (1994). التربية الإسلامية. طنطا: مكتب الأشول للطباعة.

حسين، محي الدين (1987). التنشئة الأسرية ودور الحضانة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حسين، محمد عطا (1987). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. القاهرة: مجلة العلوم الاجتماعية.

الحسيني، عبد الناصر (2007). تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي.

حمدي، نرجس، قطامي، يوسف، قطامي، نايفة (1995). تصميم التدريس. عمان: منشورات القدس المفتوحة.

حمود، محمد الشيخ (2000). تقديرات الذات في السلوك الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. عمان: المجلة العربية للتربية.

حنورة، مصري (2003). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

خطاب، ناصر (1994). فاعلية برنامج تعليمي في العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف السادس في عمان. رسالة ماجستير. عمان: الجامعة الأردنية.

خلف الله، سلمان (1998). الحوار وبناء شخصية الطفل. الرياض: مكتبة العبيكان.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الحدس والإبداع. القاهرة: دار المعارف.

خير الله، سيد (1981). مفهوم الذات (أسسه النظرية والتطبيقية). بيروت: دار النهضة العربية.

درويش، زين العابدين (1983). تنمية الإبداع، منهجه وتطبيقه. القاهرة: دار المعارف.

درويش، زين العابدين (1999). علم النفس الاجتماعي وأسسه وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

درويش، زين العابدين (2001). مذكرة ضمن مقرر ـ أساليب التفكير والإبداع. البحرين: جامعة الخليج العربي.

الدليل الإحصائي (1427/1426هـ) الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة: جدة.

الدليل الإحصائي (1427/1426هـ) الإدارة العامة للتربية والتعليم بنين بمنطقة مكة المكرمة: جدة.

دويدار، عبد الفتاح (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات.بيروت: دار النهضة العربية.

دي بونو، إدوارد (1997). التفكير الإبداعي، ترجمة خليل الجيوسي.أبو ظبي: منشورات المجمع الثقافي.

الديري، عبد الغني (1995). المراهقة والتحليل النفسي لظواهر المراهقة ومشاكلها وخفاياها. بيروت: دار الفكر اللبناني.

الروسان، فاروق (1996). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر.

روشكا، الكسندر (1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة غسان عبد الحي، الكويت: عالم المعرفة.

زحلوق، مها (2000). التربية الخاصة للمتفوقين. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

زهران، حامد (1997). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (1977). علم النفس التربوي الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (1987). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (1984). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، سعود(2005). مشكلات التنمية الاجتماعية في السعودية. الرياض.

الزيات، فتحي (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. مصر: دار النشر للجامعات.

زيتون، عايش (1999). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي. عمان: جمعية المطابع التعاونية.

السرطاوي، عبد العزيز (1992). إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة. دبي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

سلمان، عبد الله (1985). مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. البحرين.

سليمان، سناء محمد (1993). الموهوبون- مشكلاتهم - اكتشافهم - رعايتهم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السلايمة، محمود (1996). أثر دافع الابتكار وبعض المتغيرات الديموغرافية على السمات العقلية والشخصية للطلبة المبدعين. رسالة ماجستير. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

سماحة، كمال، ومحفوظ، نبيل، والفرح، وجيه (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي. عمان: دار الفرقان.

السمادوني، سيد (1990). إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

السمير، محمد حسن (2003). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية.

السويدي، خليفة، والنور، أحمد، وعبد الحميد، شاكر(2002). مهارات التفكير. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

السيد، سميرة (1993). علم اجتماع التربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، عبد الحليم (1980). الأسرة وإبداع الأبناء. القاهرة: دار المعارف.

السيد، عبد الحليم، و عبد الحميد، شاكر، والصبوة، محمد، و يوسف، جمعة و خليفة، عبد اللطيف وعبد الله، معتز والغباشي، سهير (محررون) (1990). علم النفس العام. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

السيد، فؤاد البهي (1971). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشايب، محمد (1998). العلاقة بين التفكير الابتكاري وكل من نوع التعليم والجنس. رسالة ماجستير. عمان: الجامعة الأردنية.

الشافعي، رجب، ومحمد، احمد (1992). التغيرات النمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي. مجلة علم النفس السنة السادسة، العدد الحادي عشر، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

الشامي، جمال الدين (2001). المعلم وابتكار التلاميذ. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الشربيني، زكريا، و صادق، يسريه (1996). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، مصطفى (1983). علم الصحة النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.

شقير، زينب (2002). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صالح، احمد، وآخرون (2002). علم النفس التعليمي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الطحان، محمد خالد (1987). مبادئ الصحة النفسية. دبي: دار القلم.

الطحان، محمد خالد (1982). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

طه، فرج (1994). أصول علم النفس الحديث. القاهرة: دار المعارف.

عاقل، فاخر (1983). الإبداع وتربيته. بيروت: دار العلم للملايين.

عبادة، احمد (1993). التفكير الابتكاري: المعوقات والميسرات. البحرين: مكتبة دار الحكمة.

عباس، فيصل (1982). الشخصية في ضوء التحليل النفسي. بيروت: دار المسيرة.

عبد الرحيم، فتحي، والفقي، حامد (1980). مقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة. الكويت: مؤسسة على الصباح

عبد العال، حسن (2005). التربية الإبداعية ضرورة وجود. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، هناء(2002). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الرابع في مادة العلوم. رسالة دكتوراه الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

عبد الغفار، عبد السلام(1976). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة المصرية.

عبد الغفار، عبد السلام، والأشول، عادل، والقريطي، عبد المطلب، وحافظ، نبيل (1997). مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي، شعبة العلوم الاجتماعية.

عبد المعطي، على (1984). محاضرات في مشكلة الإبداع الفني(رؤية جديدة). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبيد، ماجدة (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العبيد، محمد (1995). الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة أربد التعليمية وعلاقاتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير. عمان: الجامعة الأردنية.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم (1998). بناء الثقة وتنمية القدرات في تربية الأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العريفي، ناديه محمد (1416 ه). الأسرة وبرمجة التفكير الايجابي لدى الطفل (دراسة نفسية تربوية) الظهران.

العزة، سعيد حسني (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطاري، مجدي (1999). العلاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والثقة بالنفس لدى الإداريين في الجامعات الفلسطينية. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

العضايلة، سالم احمد (1996). أثر الجنس ومستوى التعليم في الثقة في تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس والعاشر الأساسيين في مدارس محافظة الكرك الحكومية. رسالة ماجستير. الأردن: جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية.

عفيفي، عبد الخالق (1994). الأسرة الطفولة. القاهرة: مكتبة عين شمس.

العلي، شريفة (1993). العلاقة بين بعض متغيرات البيئة الأسرية والإبداع لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس.

العمر، بدر (1990). المتفوقون تعريفهم ورعايتهم وبرامجهم وإعداد مدرسيهم. دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء (24)، القاهرة.

العنزي، سعود (2003). الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

العنزي، فريح (2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل. الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

العنزي، فريح عويد (1999). الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. دراسات نفسية. القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

عويس، مرسي، وعودة، محمد (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. الكويت: دار العلم.

العيسوي، عبد الرحمن (1994). سيكولوجية الإبداع. لبنان: مركز الدراسات النفسية –الجسدية.

عيسى، حسن احمد (1993). سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق. مصر: المركز الثقافي في الشرق الأوسط.

فهمي، مصطفى (1987). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. القاهرة: مكتبة الخانجي.

القرشي، عبد الفتاح (1986). اتجاهات الآباء والأمهات الكـويتيين في تنشـئة الأبنـاء. الكويت: جامعة الكويت.

القريطي، عبد المطلب (2003). في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطـي، عبـد المطلـب (2005). الموهوبـون والمتفوقـون خصائصـهم واكتشـافهم ورعايتهم.القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطـي، عبـد المطلـب (2001). سـيكولوجية ذوي الاحتياجـات الخاصـة (ط3). القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف، وصبحي، تيسير (1990). تفكير الأطفال وتطـوره، وطـرق تعليمـه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وموسى، سميرة (1996). العلاقات بين مستوى تعليم الأب وتعلـيم الأم والترتيب الولادي ودرجات التفكير الإبـداعي لأطفـال الروضـة العمانيـين. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. قطر: جامعة قطر

قطامي، نايفة (2005). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

القواسمة، احمد، والفرح، عـدنان (1996). تطـوير مقيـاس الثقـة بـالنفس. عـمان: المجلة العربية للتربية.

القوصي، عبد العزيز (1975). أسس الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة المصرية.

كفافي،علاء الدين، وتوفيق، سميحة، وآخرون(1996). العلاقة بين المتغيرات الأسريـة والابتكـار في المجتمـع القطـري. بحـث مقـدم في نـدوة دور الأسرة والمدرسـة والمجتمع في تنمية الابتكار. قطر: جامعة قطر.

كلنتن، عبد الرحمن، وفخرو، عبد الناصر(2000). تنميـة مهـارات التفكـير المنهجـي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكناني، ممـدوح (1990). المنـاخ الابتكـاري في الأسرة والفصـل الـدراسي. المنصـورة: مكتبة النهضة.

الكناني، ممدوح (1984). المناخ الابتكاري في الأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها. القاهرة: مكتبة النهضة.

الكندري، احمد (1989). علم النفس الأسري. الكويت: مكتبة الفلاح.

الكندري، احمد (1996). الأسس النفسية للسلوك الاجتماعي. الكويت.

كنعان، احمد (2004). التربية الحديثة وتنمية الإبداع. بحث مقدم إلى ندوة (الإبداع والمبدعون والتربية) وزارة التعليم العالي، سوريا.

محمد، مريم سلطان(1999). أبعاد العلاقات الأسرية في علاقاتها بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بدولة الكويت. رسالة ماجستير. البحرين: جامعة الخليج العربي.

محمود، يسريه على(2000). آراء في تعليم الطلاب الموهوبين في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل(الجزء الأول) القاهرة.

مخائيل، أمطانيوس(1989). الإبداع وتنميته لدى الأطفال. مجلة المعلم العربي.

مرسي، كمال إبراهيم (1992). رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس (ط2). الكويت: دار القلم.

مرسي، كمال (1997). مسؤولية الأسرة والأندية وجمعيات النفع العام في تنمية القدرات النفسية والاجتماعية. وقائع ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية.الكويت: اللجنة الوطنية المشتركة لرعاية النشاط الابتكاري.

المشرفي، انشراح (2005). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المطيري، احمد (2006). أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالإبداع ومستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. البحرين: جامعة الخليج العربي.

المطيري، مشاعل (1998). الفروق في بعض أبعاد العلاقات الأسرية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بمرحلة الدراسة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير. البحرين: جامعة الخليج العربي.

معاجيني، أسامة (2006). مدارس الموهوبين، السعودية. جدة: كلية المعلمين.

معاجيني، أسامة (1998). المناهج الفارقة للمتفوقين والموهوبين بين الواقع والمأمول. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي الأول للموهوبين والمتفوقين 16-19 مايو. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

المناعي، شمسان (1996). المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفوق العقلي للأبناء. البحرين: جامعة الخليج العربي.

منسي، محمود (1993).التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور، عبد المجيد (1987). دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

المؤتمر القومي للموهوبين (2000). التقرير النهائي لورش العمل. القاهرة 9- 10 ابريل.

الناشف، عبد الملك (1988). سيكولوجية الابتكار. القاهرة: دار المعارف.

الناصر، محمد حامد، ودرويش، خوله (2000). تربية الموهوب في رحاب الإسلام. عمان: دار المعالي.

ناصيف، نجاح (1993). النمو الاجتماعي والثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الوالدين والأطفال العاديين. رسالة ماجستير. الرياض: جامعة الملك سعود.

النافع، عبد الله، والقاطعي، عبد الله، والضبيان، موسى، والحازمي، مطلق، والسليم، الجوهرة (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. المملكة العربية السعودية. الرياض: اللجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

نشواتي، عبد المجيد (1978). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

الهابط، محمد السيد (1987). دعائم صحة الفرد النفسية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

هاشـم، أشرف، أبـو شـنب، منـى(2006). رؤيـة جديـدة لتطـوير القـدرات الفنيـة الابتكارية للطلاب الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمـي للموهبـة. السعودية: جدة.

هـلال، محمـد (1996). مهـارات التفكـير الابتكـاري. القـاهرة: مركـز تطـوير الأداء والتنمية.

هود،صلاح (2005). اثر برنامج تدريبي على تنمية مهارات التفكـير الإبـداعي لـدى الطـلاب الموهـوبين بالمرحلـة الابتدائيـة بمكـة المكرمـة.ورقـة عمـل للمـؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان.

الهويـدي، زيـد (2004). الإبـداع ماهيتـه – اكتشـافه- تنميتـه. العـين: دار الكتـاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Altman, William S., (1999). Creativity and Academic Success, Dissertation Abstracts International. 59(10), p. 373 A.

Angell- Marion-D. (1991). A Program to Develop Through logo the Computer Self-confidence of seventh garde low-achieving girls. M.S. Practicum. Nova University.

Arrison, E. (1998). Academic self-confidence as A predicator of first year college student Quality of effort and achievement Dissertation Abstracts International A59/ 03/, p.742.

Bailin, Sharon, (1993). Problems in Conceptualizing Good Thinking, American Behavioral Scientist. Vol. 1, 37, Issue 1, p 156.

Bissett, Dreron Layne.(1996). Relationships of creativity to performance of middle school students in solving real world science problems. Dissertation Abstract International. Pai – A57/06P. 2418. University of Texas.

Briggs, J. (1984). The genius mind. Science Digest, 92, 74 – 78.

Bomba, A., Moran, J., & Goble, C. (1991). Relationship between Familial Style and Creative potential of Preschool Children Psychological Reports 68, 1323-1326.

Bunker, Linda- k (1991). The role of play and motor skill development in building children's self-confidence and self-esteem. Elementary school Journal, Vol. 91 N.5 p. 467-471.

Clark, B. (2006). Growing up gifted (5th.ed.). New York: Macmillan Publishing Company

Court, Andrew W., (1998) Improving Creativity in Engineering Desing. Education, European Journal of Engineering Education. Vol. 23, Issue 2.p.141.

Cramond, B , & Wuskyla, K, (1994). Are expressions of creative culturally dependent? An exploratory comparison of two countries. Gifted and Talented International Journal, V.9, No. 1, pp. 8-9.

Crawford, R. (1978). The techniques of creative thinking. In G.A. Davis & J.A. Scott (Eds,) , Training of creative thinking(

pp.52-57).Melbourne, FL: Krieger.

Danziger, K. (1971) Socialization. Middlesex: penguin.

Davis, G.A (1986). Creativity is forever. Hant Publishing Company, USA.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2003). Education of the gifted and talented (5th. ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Dorman, L. & Ediden, P. (1989) Original Spin. Psychology Today, 46-52.

Eysenk, H.J. (1970). The Structure of Human Personality. London: Me- thune.

Fennema, E, & Sherman, J. (1978).Sex- related differences in mathematics achievement and related factors: Farther study. Journal for research in mathematics education, 9 (31) Pp 189-203.

Freeman, J. (1983). Annotation: Emotional problems of the gifted child, Journal of child psychology and psychiatry, 24, 481-485.

Gardner. H. (1993). Creative L Ives and Creative Work A Synthetic Scientific Approach. New York: Cambridge Univ. Press.

Gardner, K. & Moran. J. (1990). Family Adaptability Cohesion and Creativity. Creativity Research Journal 3. (4), 281-286.

Geist Charles & Hamrick, Theresa. (1983). "Social Avoidance and distress. Its relationship to self- confidence and needs for affiliation, change, dominance, and difference". Journal of clinical Psychology, Vol.39.N.5 p. 727 – 730.

Greenlaw, M.J, & McIntosh, M. E. (1988). Educating the gifted: A source book. Chicago: American Library Association.

Guilford, J.p. (1959). Personality. Mc, Graw – Hill book company Inc New York, Toront, London.

Guilford, J. P., (1975). Traits of creativity, In P1 Vernon, creativity "7 th Edition. London: Penguin Books, PP. (167-188).

Goodwin, L: J. & Moran. J. (1990) Psychometric Chachistics of an Instrument for measuring Creative Potential in Preschool Children, Psychology in the School. 27(3). 204 – 209.

Hall- Evelyn- G (1990). The Effect of Performer Gender, Performer Skill Level, and Opponent Gender on Self – confidence In A Competitive Situation," Sex- Roles Self – confidence; A Journal of Research, V.32, N, 1-2 P.33-41.

Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ, Stanford Bitnet: Origin and development. New York: World Book Co.

Inkles, Alex & Smith, David (1976). Becoming Modern. Cambridge Mass: Harvard University press.

Isaksen, S. G., Droval, R. B., and Treffinger, J. (1994). Creative Approach Problem solving. USA: Kend Hut

Jefferson County Public Schools (2000): Definition of Gifted and Talented, Colorado. Goldern: Jefferson County Public Schools.

Kloosterman, Peter (1988). "Self – confidence and motivation in Mathematics" Journal of educational psychology V.80, N.3 p 345-351.

Kaplan, S.(1996). An Introduction to TRIZ: The Russian Theory of Inventive Problem Solving, USA: Ideation International Inc.

Magliocce – Larry & Robinson, Nacy – M. (1991). The Ican strategy for promoting Self – confidence. Teaching – Exceptional – children V.23.N.2 p30 – 33.

Meador, Karen. S., (1998). Models of Divergent Behavior: Characters in Children's Picture Books, Roper Review, Vol. 21, Issue 1.

Mijares, Brizeida Elena. (1986). Effect of SCAMPER Technique and Anxiety on Creativity Enhancement. Mississippi State

Overton, J.C. (1994). An Investigation of the Effects of Thinking Skills Instruction on Academic Achievement and the Development of Critical and creative thinking Skills of Second, Fourth, and Sixth – Grade Students , Dissertation Abstract International , 55 (3) , p 487. A. Poon, James, 2000, Fostering Creativity in Education, Vol. 120, Issue 4.p.744.

Reynolds, M. C., & Birch J. W. (1977). Teaching exceptional children in all America's schools. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Ross Elinor (1998).Patter ways to thing: strategies for developing independent learning k-8 Expanded Professional version. Christopher- Gordon Publishers Inc.

Rotter, Julian B. (1970). Generalized expectancies for interpersonal trust. Read at the (APA) meatings at Miami Beach, Florida.

Schank. R.C.(1993). Creativity as mechanical Process. In R.J. Sternberg (Ed.), the nature of creativity (pp 220 – 238). Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.

Shrauger, (1991). S. Personal Evaluation Inventory. In Robinson, J, et. al. (eds.) Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, Vol. 1. California, San Diego, Academic press, Inc.

Sleeper Lynn & Nigro Georgia (1987). It id not who your are But who you're with Self – confidence in a achievement settings" Sex – Roles. V.16.N. 1-2 p 57-69.

Stagner, R. (1961). Psychology of Personality. (3rd.ed) N.Y.: McGraw Hill.

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.

Torrance, E.P. (1993). The nature of creativity as manifest testing. In R.J. Sternberg (Ed.), the nature of creativity (pp.43 – 75) – New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Torrance and Sifter (1990). The Incubation Model of Teaching Getting Beyond The Aha! USA:

Weisberg, R.W. (1993). Problem Solving and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), the nature of creativity (pp. 148 – 176). New York: Cambridge Univ. Press.

Woolfolk, Anita, (1990). Educational Psychology, (4 Ed), Prentice Hall New Jersey.

تطلب منشوراتنا من:

اسم الدار	الدولة	هاتف	فاكس
مكتبة المتنبي	الدمام المملكة العربية السعودية	966-505745867 966-3-8413000	966-3-8432794
مكتبة كنوز المعرفة	جدة المملكة لعربية السعودية	966509782814 9662 6514222	9662 6516593 9662 6510421
مكتبة دنديس	فلسطين- الخليل	009702225174 2	009702256760 2
دار الكتب العلمية للطباعة والنشر	بيروت - لبنان	009615804810	009615804813
مكتبة جرير	الرياض المملكة العربية السعودية	96614626000	96614656363
مركز رؤية لتطوير التعليم والتفكير	دمشق الجمهورية السورية	00963112458792 00963944561476	00963112458792
مكتبة اليازجي	غزة - فلسطين	0097082835669 00970599881616	009702867099
الدار السودانية للكتب	الخرطوم شارع البلدية	0183780031	0183770358
شركة الاحتراف العالمي للتدريب والتنمية	طرابلس – ليبيا	218-913473112 218-925196722	---------- ----------
دار المسيلة للنشر والتوزيع	حولي - الكويت	0096522610404 0096555152514	0096522610606

مركز ديبونو لتعليم التفكير

هاتف : 00962 - 6 - 5337003
00962 - 6 - 5337029
فاكس: 00962 - 6 - 5337007
ص.ب :831 الجبيهة 11941
المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail: info@debono.edu.jo
www.debono.edu.jo

9789957900335

تصميم: نائل عودلي
00962 79 7212693